

Université de Montréal

À quel moment enseigner la forme dans le cadre d'un enseignement basé sur la tâche?

par

Gabriel Michaud

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat

en sciences de l'éducation, option didactique

octobre 2019

© Gabriel Michaud, 2019

Université de Montréal

Unité académique : Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

À quel moment enseigner la forme dans le cadre d'un enseignement basé sur la tâche?

Présenté par

Gabriel Michaud

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Pascale Lefrançois

Présidente-rapporteuse

Ahlem Ammar

Directrice de recherche

Caroline Payant

Membre du jury

Michael Zuniga

Examineur externe

RÉSUMÉ

L'enseignement des langues par la tâche est une approche d'enseignement des langues secondes de plus en plus adoptée dans différents contextes. Toutefois, la place de l'enseignement de la forme au sein d'une tâche fait toujours l'objet d'un débat. En plus de savoir si l'enseignement de la forme devrait se faire de façon préventive ou réactive (Ellis, 2017; Long, 2015), le moment auquel il faudrait procéder à un enseignement de la forme ne fait pas consensus, que ce soit au début de la tâche (Dekeyser, 1997, 2007), pendant la tâche (Lightbown, 2008; Long, 2015) ou après la tâche (Willis et Willis, 2007). Cette incertitude mène les enseignants à se demander s'ils devraient intégrer ou non un enseignement de la forme à une tâche et à quel moment ils devraient le faire (East, 2017).

La présente étude quasi expérimentale vise à mieux comprendre le rôle lié au moment de procéder à un enseignement de la forme dans le cadre d'une tâche et à contrôler certaines variables qui peuvent moduler les effets du type d'enseignement, dont le niveau de connaissances initiales et l'aptitude langagière des apprenants. Huit groupes, six groupes expérimentaux et deux groupes témoins, d'étudiants de français langue seconde (quatre groupes de niveau B1 et quatre groupes de niveau B2) ainsi que leurs enseignants respectifs ont participé à l'étude. L'intervention expérimentale consistait en une tâche de hiérarchisation et une tâche de prise de décision. Six groupes ont reçu un enseignement explicite du subjonctif soit au début de chaque tâche, soit pendant la tâche, soit après la tâche et deux groupes ont réalisé les deux tâches sans recevoir d'enseignement explicite. Les participants ($n = 165$) ont effectué un prétest, un post-test immédiat et un post-test différé mesurant les connaissances implicites (test d'imitation sollicitée) et explicites (test de jugement de la grammaticalité) et ont effectué un test mesurant l'aptitude langagière (LLAMA). Le degré de connaissances des apprenants a été déterminé en fonction de leurs résultats

aux prétests. Les participants dont les résultats étaient en dessous de la médiane ont été attribués aux groupes de niveau faible et ceux dont les résultats étaient au-dessus de la médiane ont été attribués aux groupes de niveau avancé. Les résultats d'ANOVA à mesures répétées montrent que les apprenants moins avancés semblent bénéficier d'un enseignement pendant la tâche, alors que les étudiants plus avancés semblent bénéficier d'un enseignement au début de la tâche. Par conséquent, le niveau des apprenants est à prendre en considération au moment de planifier un enseignement de la forme. Par ailleurs, les résultats de régressions multiples montrent que l'aptitude langagière est davantage sollicitée dans les conditions d'enseignement de la forme avant ou pendant la tâche et que différentes composantes interviennent à des stades d'acquisition différents. Cette étude offre des répercussions pratiques et théoriques au regard du moment de procéder à un enseignement de la forme en fonction du niveau des apprenants et de leur aptitude langagière.

Mots-clés : enseignement des langues basé sur la tâche, enseignement de la forme, moment de l'enseignement, aptitude langagière, niveau de connaissances, français langue seconde.

ABSTRACT

Task-Based Language Teaching is an increasingly popular approach used in a variety of second-language learning environments. There is debate, however, on the incorporation of form-focused instruction and, more specifically, regarding when precisely it should be integrated in the execution of a task. Beyond determining whether a form should be taught proactively or reactively (Ellis, 2017, Long, 2015), the lack of consensus as to whether form-focused instruction should occur at the beginning of a task (Dekeyser, 1997, 2007), during a task (Lightbown, 2008; Long, 2015), or after a task (Willis et Willis, 2007) drives language instructors to question whether they should integrate form-focused instruction at all and creates uncertainty as to when it is most beneficial to do so (East, 2017). The present quasi experimental study seeks to better understand the effects of the timing of form-focused instruction in the task-based teaching framework while controlling for moderating variables such as the degree of learner knowledge and learners' language aptitude.

Eight groups, six experimental and two comparison, of French as a second language students (four groups of B1 level and four groups of B2 level) and their respective teachers participated in the study. The experimental intervention consisted of two tasks, one hierarchical task and one decision-making task. Six groups received explicit instruction on the subjunctive at the beginning, during, or after a task while two groups completed the tasks without explicit instruction. The participants ($N = 165$) completed a pre-test, an immediate post-test and a delayed post-test assessing both implicit knowledge (Elicited Imitation Test) and explicit knowledge (Grammaticality Judgment Test). Participants also completed a language aptitude assessment test (LLAMA). Learners' degree of knowledge was determined based on their pre-test performance.

Participants whose mean scores were below or above the median were assigned to the low or advanced knowledge groups respectively.

Repeated-measures ANOVAs show that lower-level learners benefit from instruction during a task while more advanced learners benefit from instruction at the start of a task. Consequently, learner readiness is a factor to consider when planning and executing focus on form instruction. Additionally, multiple regression results demonstrate that language aptitude plays a more significant role when form-focused instruction is given before or during a task and that different components are drawn upon at different acquisitional stages. The study concludes by offering theories and practical recommendations regarding the inclusion of focus on form instruction that considers the level and aptitude of learners.

Keywords : Task-Based Language Teaching, Form-Focused Instruction, Timing of Instruction, Language Aptitude, Developmental Readiness, French as a Second Language.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	V
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VIII
REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	3
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 CONTEXTE PRATIQUE	5
1.2 CONTEXTE SCIENTIFIQUE	7
1.2.1 Méthodes traditionnelles.....	7
1.2.2 Approches axées sur le sens	8
1.2.3 Approche communicative et enseignement des langues basé sur la tâche	10
1.2.4 Approche actionnelle	12
1.3 MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT PAR LA TÂCHE	13
1.4 POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS	15
1.5. DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES	16
1.6 SYNTHÈSE	17
1.7 QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE.....	17
CHAPITRE 2	19
CADRE THÉORIQUE	19
2.1 CONCEPTS CLÉS DE L'ELBT.....	19
2.1.1 Définition d'une tâche	20
2.1.2 Enseignement soutenu par la tâche et enseignement basé sur la tâche.....	24
2.1.3 Enseignement de la forme	27
2.2 TYPES D'ENSEIGNEMENT DE LA FORME	32
2.2.1 Efficacité de l'enseignement de la forme	34
2.3 APPRENTISSAGE ET CONNAISSANCES EN L2	39
2.4. OUTILS PERMETTANT DE MESURER LES CONNAISSANCES IMPLICITES ET EXPLICITES	45
2.4.1 Tests mesurant les connaissances explicites.....	49
2.4.2 Mesures de connaissances implicites.....	52
2.5 MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT	56
2.6 FONDEMENTS THÉORIQUES	62
2.6.1 Théorie de l'acquisition des compétences	63
2.6.2 Traitement approprié au transfert	64
2.6.3. Attention préparatoire	66
2.7 RECHERCHE EMPIRIQUE SUR LE MOMENT DE L'ENSEIGNEMENT	67
2.8 FACTEURS AYANT UNE INCIDENCE SUR L'EFFICACITÉ D'UN ENSEIGNEMENT DE LA FORME	83
2.8.1 Aptitude langagière.....	84
2.8.2 Tests mesurant l'aptitude langagière	89
2.8.3 Validation du LLAMA	92
2.8.4 Études empiriques portant sur l'aptitude	94
2.8.5 Niveau de connaissances des apprenants.....	103
2.9 SYNTHÈSE	108

2.10 QUESTIONS SPÉCIFIQUES.....	110
CHAPITRE 3.....	111
MÉTHODOLOGIE.....	111
3.1 CONTEXTE.....	111
3.1.2 Participants.....	112
3.2 STRUCTURE CIBLÉE PAR L'ÉTUDE.....	113
3.3 MATÉRIEL ET TRAITEMENT.....	120
3.3.1 Tâches.....	121
3.3.2 Enseignement de la forme.....	123
3.3.3 Interventions expérimentales.....	125
3.3.4 Attribution des groupes aux enseignants.....	126
3.4 OUTILS.....	127
3.4.1 Questionnaires sur les renseignements généraux.....	127
3.4.2 Prétests et post-tests.....	127
3.4.3 Test d'imitation sollicitée.....	128
3.4.4 Test de jugement de la grammaticalité.....	130
3.5 ÉTUDE PILOTE DE VALIDATION DES TESTS D'IMITATION SOLLICITÉE ET DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ.....	131
3.6 TEST D'APTITUDE.....	135
3.7 DÉROULEMENT.....	140
3.8 ANALYSES.....	142
3.8.1 Niveau de connaissances.....	142
3.8.2 Aptitude langagière.....	143
RÉSULTATS.....	146
4.1 DIFFÉRENCES ENTRE LES APPRENANTS SELON LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT ET LE NIVEAU DE CONNAISSANCES.....	146
4.1.1 Différences entre l'ensemble des participants.....	147
4.1.2 Niveau de connaissances des apprenants.....	152
4.1.3 Différences entre les apprenants de niveau faible.....	158
4.1.4 Apprenants possédant un niveau avancé de connaissances.....	162
4.2 RÔLE DE L'APTITUDE DANS L'APPRENTISSAGE.....	166
4.2.1 Régressions multiples hiérarchiques.....	168
4.2.2 Régressions multiples hiérarchiques – Ensemble des apprenants.....	169
4.2.3 Régressions multiples hiérarchiques – Niveau faible.....	170
4.2.4 Régressions multiples hiérarchiques – Niveau avancé.....	172
4.3 SYNTHÈSE.....	176
DISCUSSION.....	177
5.1 EFFET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA FORME LIÉ AU TEMPS.....	178
5.1.1 Différences en fonction du niveau de connaissances initiales des participants.....	179
5.1.2 Apprenants ayant un niveau faible de connaissances.....	179
5.1.3 Apprenants ayant un niveau avancé de connaissances.....	182
5.2 APTITUDE LANGAGIÈRE.....	186
5.2.1. Contributions de l'aptitude en fonction du niveau de connaissances initiales des apprenants.....	188
5.2.2 Rôles de l'aptitude en fonction du moment de l'enseignement de la forme.....	188
5.2.3 Rôles de l'aptitude en fonction du niveau de connaissances préalables.....	191
5.3 CONTRIBUTIONS SUR LE PLAN THÉORIQUE.....	193
5.4 RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES.....	194
5.5 LIMITES.....	197
5.6 CONCLUSION.....	199
BIBLIOGRAPHIE.....	201
ANNEXE A.....	220

ANNEXE B.....	236
ANNEXE C.....	239
ANNEXE D.....	242
ANNEXE E.....	247
ANNEXE F.....	250
ANNEXE G.....	256
ANNEXE H.....	265

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1 : CARACTÉRISTIQUES D'UNE TÂCHE	21
TABLEAU 2.2 : DIFFÉRENCES ENTRE UN ENSEIGNEMENT SOUTENU PAR LA TÂCHE ET UN ENSEIGNEMENT BASÉ SUR LA TÂCHE.....	25
TABLEAU 2.3 : ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET IMPLICITE	33
TABLEAU 2.4 : VALEURS DE L'EFFET D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET IMPLICITE (GOO ET COLL. 2015)	36
TABLEAU 2.5 : MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT FONDÉ SUR LA TÂCHE (ELLIS ET SHINTANI, 2014, p.142, TRADUCTION LIBRE)	60
TABLEAU 2.6 : SOMMAIRE DES ÉTUDES AYANT CONTRÔLÉ LE MOMENT DE L'ENSEIGNEMENT.....	81
TABLEAU 2.7 : DÉFINITIONS DES COMPOSANTES DE L'APTITUDE SELON LA CONCEPTUALISATION DE CARROLL (CARROLL, 1981, p. 105, TRADUCTION LIBRE)	85
TABLEAU 2.8 : STADE D'ACQUISITION ET COMPOSANTES (SKEHAN, 2019, p. 61, TRADUCTION LIBRE)	86
TABLEAU 2.9: COMPOSANTES DU TEST MLAT.....	90
TABLEAU 3.1 : TAUX DE PARTICIPATION À L'ÉTUDE.....	113
TABLEAU 3.2 : COMPARAISON ENTRE L'INDICATIF ET LE SUBJONCTIF.....	116
TABLEAU 3.3 : RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS.....	126
TABLEAU 3.4 : DESCRIPTION DES ITEMS DU TEST D'IMITATION SOLlicitÉE - STRUCTURES.....	133
TABLEAU 3.5 : DESCRIPTION DES ITEMS DU TEST D'IMITATION SOLlicitÉE - VERBES	134
TABLEAU 3.6 : DESCRIPTION DES ITEMS DU TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ - STRUCTURES	134
TABLEAU 3.7 : DESCRIPTION DES ITEMS DU TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ - VERBES	135
TABLEAU 3.8 : DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS	141
TABLEAU 3.9 : RÉGRESSIONS EFFECTUÉES	144
TABLEAU 4.1 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	147
TABLEAU 4.2 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE – ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	149
TABLEAU 4.3 : COMPARAISONS POST-HOC – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	151
TABLEAU 4.4 : COMPARAISONS POST-HOC – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE – ENSEMBLE DES RÉSULTATS.....	152
TABLEAU 4.5 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – B1 C. B2.....	153
TABLEAU 4.6 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE – B1 C. B2	153
TABLEAU 4.7 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – FAIBLE C. ÉLEVÉ	156
TABLEAU 4.8 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE – FAIBLE C. ÉLEVÉ	156
TABLEAU 4.9 : ANALYSE POST-HOC – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – NIVEAU FAIBLE.....	160
TABLEAU 4.10 : ANALYSE POST-HOC – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE – NIVEAU FAIBLE	161
TABLEAU 4.11 : ANALYSE POST-HOC – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – NIVEAU AVANCÉ	164
TABLEAU 4.12 : ANALYSE POST-HOC – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE – NIVEAU ÉLEVÉ	165
TABLEAU 4.13 : RÉSULTATS AU TEST LLAMA – ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	167
TABLEAU 4.14 : RÉSULTATS AU TEST LLAMA – NIVEAU FAIBLE	167
TABLEAU 4.15 : RÉSULTATS AU TEST LLAMA – NIVEAU AVANCÉ	167
TABLEAU 4.16 : RÉGRESSIONS MULTIPLES HIÉRARCHIQUES : ENSEMBLE DES PARTICIPANTS – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ	169
TABLEAU 4.17 : RÉGRESSIONS MULTIPLES HIÉRARCHIQUES : ENSEMBLE DES PARTICIPANTS – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE	169
TABLEAU 4.18 : RÉGRESSIONS MULTIPLES HIÉRARCHIQUES : NIVEAU FAIBLE – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ	170
TABLEAU 4.19 : RÉGRESSIONS MULTIPLES HIÉRARCHIQUES : NIVEAU FAIBLE – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE	171
TABLEAU 4.20 : RÉGRESSIONS MULTIPLES HIÉRARCHIQUES : NIVEAU AVANCÉ – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ	172
TABLEAU 4.21 : RÉGRESSIONS MULTIPLES HIÉRARCHIQUES : NIVEAU AVANCÉ – TEST D'IMITATION SOLlicitÉE	172
TABLEAU 4.22 : CONTRIBUTIONS SIGNIFICATIVES – ENSEMBLE DES PARTICIPANTS –	174
TABLEAU 4.23 : CONTRIBUTIONS SIGNIFICATIVES – NIVEAU FAIBLE – RÉGRESSIONS MULTIPLES	174

TABLEAU 4.24 : CONTRIBUTIONS SIGNIFICATIVES – NIVEAU ÉLEVÉ – RÉGRESSIONS MULTIPLES	175
TABLEAU 5.1 : CONTRIBUTIONS SIGNIFICATIVES – NIVEAU FAIBLE	ERREUR! SIGNET NON DÉFINI.
TABLEAU 5.2 : CONTRIBUTIONS SIGNIFICATIVES – NIVEAU ÉLEVÉ.....	ERREUR! SIGNET NON DÉFINI.

LISTE DES FIGURES

FIGURE 3.1 : LLAMA B	137
FIGURE 3.2 : LLAMA D	138
FIGURE 3.3 : LLAMA E	139
FIGURE 3.4 : LLAMA F	140
FIGURE 4.1 : RÉSULTATS AU TEST DU JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	148
FIGURE 4.2 : RÉSULTATS AU TEST D’IMITATION SOLlicitÉE – ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	149
FIGURE 4.3 : COMPARAISON ENTRE LES NIVEAUX B1 ET B2 – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ	154
FIGURE 4.4 : COMPARAISON ENTRE LES NIVEAUX B1 ET B2 – TEST D’IMITATION SOLlicitÉE.....	154
FIGURE 4.5 : COMPARAISON ENTRE LES GROUPES DE NIVEAUX FAIBLE ET AVANCÉ – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ	157
FIGURE 4.6 : COMPARAISON ENTRE LES GROUPES DE NIVEAUX FAIBLE ET AVANCÉ – TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ	157
FIGURE 4.7 : RÉSULTATS AU TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – NIVEAU FAIBLE	159
FIGURE 4.8 : RÉSULTATS AU TEST D’IMITATION SOLlicitÉE – NIVEAU FAIBLE	159
FIGURE 4.9 : RÉSULTATS DU TEST DE JUGEMENT DE LA GRAMMATICALITÉ – NIVEAU AVANCÉ	162
FIGURE 4.10 : RÉSULTAT DU TEST D’IMITATION SOLlicitÉE – NIVEAU AVANCÉ.....	163

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ANOVA	Analyse de la variance
CANAL-F	Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language – Foreign
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CEF	Centre d’enseignement du français
ELBT	Enseignement des langues basé sur la tâche
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MIDI	Ministère de l’Immigration, de la Diversité et de l’Inclusion
MLAT	Modern Language Aptitude Test
PLAB	Pimsleur Language Aptitude Battery
TBLT	Task-Based Language Teaching
TSLT	Task-Supported Language Teaching
TIS	Test d’imitation sollicitée
TJG	Test de jugement de la grammaticalité

REMERCIEMENTS

Tout au long de mes études doctorales, j'ai eu la chance de bénéficier d'un précieux soutien de plusieurs personnes et je suis très heureux d'avoir l'occasion de pouvoir leur témoigner ma reconnaissance.

Tout d'abord, cette étude n'aurait sans doute pas été possible sans le soutien et les toujours judicieux conseils de ma directrice de recherche, Ahlem Ammar, qui a su enrichir mes réflexions et m'orienter vers des avenues qui m'ont permis de me développer en tant que futur chercheur. Grâce à elle, j'ai acquis une meilleure méthodologie de recherche et je lui en suis extrêmement reconnaissant.

Un remerciement tout particulier à Caroline Payant qui a été d'une extrême générosité envers moi et qui m'a permis d'affiner ma compréhension du domaine de l'enseignement des langues basé sur la tâche. Ses commentaires ont certainement contribué à la qualité de ma recherche.

Merci également à Pascale Lefrançois qui, malgré l'horaire très chargé, s'est montrée d'une très grande ouverture et gentillesse envers moi et dont la perspective m'a également poussé à explorer des avenues qui ont enrichi certains aspects de ma recherche.

Je tiens également à remercier mes collègues de l'Université McGill sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Merci tout particulier à Caroline Dault et à Florence Sédaminou de leur générosité, de leurs conseils et de leurs commentaires. Je remercie également les étudiants de McGill qui m'ont offert un accueil chaleureux et qui ont fait preuve d'une attitude très positive envers ma recherche.

Merci aussi à Rachel Berthiaume, ma directrice de recherche à la maîtrise, dont j'ai eu la chance de pouvoir bénéficier encore une fois de ses judicieux commentaires dans le cadre du séminaire de recherche.

Enfin, une thèse est un travail de longue haleine et je tiens à remercier mes proches de leur soutien moral. Merci à ma maman qui m'a cuisiné de nombreux repas et qui a relu tous mes chapitres et merci à Rod pour sa patience dans ce long processus.

INTRODUCTION

Le présent projet de recherche est une étude quasi expérimentale qui vise à évaluer les effets liés au moment de procéder à un enseignement de la forme dans le cadre d'une tâche. Au chapitre 1 sont présentées les justifications théoriques et pratiques de l'enseignement des langues basé sur la tâche et des facteurs qui peuvent avoir une incidence sur l'efficacité de l'enseignement. Il est aussi question des options qui s'offrent aux enseignants en ce qui concerne le moment où ils peuvent planifier un enseignement de la forme à l'intérieur d'une tâche et de la perspective des enseignants à cet égard.

Au chapitre 2, nous définissons certains concepts clés de l'ELBT (tâche, enseignement de la forme, enseignement soutenu par la tâche), analysons les méthodologies d'enseignement par la tâche proposées par des didacticiens, examinons les théories liées au moment d'intégrer un enseignement de la forme et recensons les études qui se sont intéressées à la question du moment de l'enseignement de la forme. Nous explorons également les différences individuelles, notamment l'aptitude langagière et le niveau de connaissances, qui pourraient expliquer certaines interactions entre le type d'enseignement et le type d'apprenants.

Au chapitre 3, nous présentons le contexte de l'étude, le déroulement de l'intervention, les outils et nous expliquons et justifions les analyses qui seront effectuées pour répondre à nos questions de recherche.

Au chapitre 4, nous rapportons l'ensemble des analyses statistiques qui ont été faites et nous expliquons les résultats obtenus. Nous présentons tout d'abord les résultats aux analyses de la variance qui concernent les différences entre les traitements et nous présentons ensuite les

régressions multiples qui permettent d'apprécier le rôle de l'aptitude langagière au regard de l'apprentissage.

Enfin, au chapitre 5, nous interprétons les résultats obtenus à la lumière des théories et des données empiriques présentées dans les premiers chapitres. Nous proposons également des répercussions pédagogiques et théoriques qui découlent de nos résultats et nous concluons en soulignant les limites de l'étude.

CHAPITRE 1

Problématique

L'enseignement des langues basé sur la tâche (ELBT) est une approche qui s'impose de plus en plus dans le domaine de la didactique des langues secondes (Norris, 2009). Essentiellement, il s'agit de proposer une tâche communicative à des apprenants de langue seconde (L2) dans le cadre de laquelle ils auront à mobiliser des ressources linguistiques pour parvenir à un résultat déterminé. La tâche devient à ce titre un véhicule d'apprentissage où les apprenants sont exposés à des environnements reproduisant, à divers degrés, le monde réel tout en réfléchissant à la forme de la langue qu'ils doivent utiliser.

Cette approche trouve ses fondements dans l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1918) qui place l'action au centre du processus d'apprentissage; un enseignement qui vise à reproduire des conditions environnementales devient plus pertinent, plus engageant et, partant, plus efficace. Si le but d'un système d'éducation est d'amener des apprenants à être en mesure de communiquer dans une langue seconde, il est nécessaire de les placer dans des conditions d'apprentissage qui leur sont proches, voire similaires.

1.1 Contexte pratique

De nombreuses administrations scolaires s'intéressent à l'enseignement par la tâche. Par exemple, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a placé l'accomplissement de tâches au centre de ses principes didactiques (Conseil de l'Europe, 2001). De plus, certains pays, dont la Nouvelle-Zélande et la Chine, ont adopté cette approche, qui s'impose autant sur le plan théorique, que sur le plan pratique (East, 2012).

Au Québec, cette approche trouve également écho auprès du ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) qui considère « la personne qui apprend une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur de domaines d'action variés » (MIDI, 2018).

L'Université McGill, située à Montréal, a également pris le tournant de l'apprentissage par la tâche. Le Centre d'enseignement du français (CEF) est l'unité au sein de cet établissement qui est responsable des cours de français L2 offerts aux étudiants non francophones. Il offre des cours de français L2 allant du niveau débutant jusqu'à un niveau avancé. Les étudiants sont principalement des étudiants de premier cycle universitaire (18-22 ans), mais des étudiants de cycles supérieurs, dont l'âge peut varier, sont également inscrits à ces cours.

En 2014, le CEF a entamé une réflexion sur son programme d'enseignement et ses cours et, se basant sur des études internes menées auprès des enseignants et des apprenants, a adopté un nouvel énoncé pédagogique qui précise les orientations didactiques recommandées pour l'enseignement des cours :

L'approche pédagogique retenue par le CEF s'appuie sur un enseignement privilégiant tâche et contenu où les compétences grammaticales servent d'abord et avant tout la communication. Dans cette perspective, l'apprentissage de la langue repose sur l'accomplissement de tâches significatives, pertinentes et engageantes qui permettent le développement de la complexité, de l'aisance et de la précision des compétences linguistiques. (CEF, 2017)

Pour comprendre les motifs sous-jacents à l'adoption de plus en plus grande d'une approche basée sur la tâche par de nombreuses administrations scolaires, il convient à présent de s'intéresser aux justifications scientifiques et pratiques d'une telle approche.

1.2 Contexte scientifique

L'histoire de la didactique a souvent été comparée à un pendule le long duquel oscillent deux visions de l'enseignement : les méthodes axées sur la forme, dites traditionnelles, et les approches axées sur le sens, dites naturelles. L'enseignement des langues par la tâche se situe le long de ce continuum, se rapprochant davantage des approches axées sur le sens, mais intégrant également un enseignement formel.

1.2.1 Méthodes traditionnelles

À l'une des extrémités du pendule se trouve un enseignement qualifié de traditionnel, qui consiste à diviser la langue en plus petites unités (règles de grammaire, vocabulaire) selon un syllabus structural et à les enseigner les unes à la suite des autres par l'entremise d'exercices répétitifs (Ellis, 2016, Long, 2015). Parmi ces méthodes figurent la méthode grammaire-traduction, la méthode audio-orale et la méthode présentation, pratique et production (PPP). Cette dernière méthode reste l'une des méthodes les plus populaires dans les cours de L2 (Richards, 2006). D'abord, une certaine notion est présentée et expliquée; ensuite, les apprenants sont soumis à une série d'exercices qui visent l'acquisition de cette notion et, enfin, une dernière activité invite les apprenants à l'utiliser dans le cadre d'une production libre.

Le problème d'une telle approche tient à la présomption que ce qui est enseigné est appris au moment où il est enseigné. En effet, ce modèle suit un parcours d'enseignement linéaire et présume que l'apprentissage est également linéaire. Toutefois, de nombreux travaux de recherche en acquisition des langues secondes (p. ex. Pieneman, 1989; Pica, 1983) montrent que le développement de l'interlangue, c'est-à-dire le système linguistique d'un apprenant qui se situe

entre sa langue première et la langue cible qu'il souhaite maîtriser, suit des stades d'acquisition fluctuants et non linéaires qu'un enseignement explicite ne peut court-circuiter. Par exemple, Pica (1983) a comparé deux groupes d'apprenants de l'espagnol L2 : un groupe étudiant la langue dans un contexte scolaire et un autre l'apprenant dans un contexte naturel. À quelques exceptions près, elle n'a constaté aucune différence entre les deux groupes dans l'ordre d'acquisition de la grammaire, qu'ils aient suivi une formation en L2 ou non. D'ailleurs, Larsen-Freeman et Long (1991) font remarquer que de nombreuses études ont montré l'existence d'un ordre d'acquisition universel imperméable à un ordre d'enseignement qui suivrait un parcours différent. Remarquons toutefois qu'Ellis et Shintani (2014) soulignent que les conclusions des études montrant l'existence de séquences d'acquisition universelles ne s'appliquent qu'aux connaissances implicites.

En outre, les méthodes traditionnelles accordent la primauté à l'enseignement grammatical au détriment d'une utilisation plus spontanée dans un contexte communicatif. En effet, parmi les cours de langue qui adoptent la méthode PPP, la recherche a montré que très peu de temps était accordé au troisième « P », c'est-à-dire à la production libre, ce qui limite davantage l'enseignement-apprentissage de la langue à une présentation de règles et à une pratique dirigée de façon décontextualisée (Adams et Newton, 2009).

À l'autre extrémité du pendule figurent les approches axées sur le sens qui s'appuient sur une vision holistique et contextualisée de l'apprentissage des L2. Ces approches sont présentées dans la section qui suit.

1.2.2 Approches axées sur le sens

Les approches axées sur le sens sont souvent qualifiées de « naturelles » puisqu'elles visent à

reproduire la façon dont un enfant acquiert sa L1. Au sein de ces approches, peu de place est accordée à un enseignement grammatical au profit du développement de la compétence à communiquer spontanément. Les classes d'immersion et l'enseignement par le contenu relèvent des approches axées sur le sens. Dans ce type d'enseignement, la langue seconde est considérée comme un moyen de communication et non pas comme un objet d'étude¹.

Toutefois, les apprenants qui acquièrent une langue seconde selon un type d'enseignement centré sur le sens arrivent normalement à développer de bonnes capacités à communiquer, mais ne parviennent pas à atteindre des degrés élevés de précision, comparables à ceux de locuteurs natifs. Par exemple, Swain (1991) a montré que des élèves ayant fréquenté un programme d'immersion pendant de nombreuses années éprouvent toujours des problèmes de précisions langagières. En effet, dans une revue de la littérature récente portant sur les programmes d'immersion et d'apprentissage, Genesee et Lindholm-Leary (2013) concluent que le niveau de précision des apprenants ayant suivi un programme d'immersion présente des limites et s'écarte du niveau de celui des locuteurs natifs. White (1987, 1991) a fait observer que les apprenants d'une L2 ne parviennent pas toujours à acquérir certaines structures de la L2 en étant seulement exposé à un intrant. Par exemple, elle affirme qu'une rétroaction corrective peut être nécessaire pour que des apprenants francophones de l'anglais L2 se rendent compte de certaines conventions linguistiques et de certaines structures fautives (**I drink every day coffee.*), alors qu'ils risquent de ne jamais s'en apercevoir puisque ce genre d'énoncés erronés ne provoquent pas de bris de communication. Par ailleurs, plusieurs auteurs soutiennent que la capacité des adultes à apprendre implicitement une langue est diminuée par rapport à celle de jeunes enfants (Dekeyser, 2019; Long, 2015), ce

¹ À noter que certains programmes d'immersion peuvent intégrer un enseignement grammatical.

qui fait écho aux conclusions des travaux de White (1987, 1991). Enfin, un enseignement purement axé sur le sens selon lequel l'apprenant d'une L2 est exposé à la langue cible sans aucune intervention formelle peut s'avérer un long processus. En effet, de nombreux travaux de recherche en acquisition des langues (voir notamment les méta-analyses de Goo et coll., 2015; Kang, Sok et Han, 2018 ; Norris et Ortega, 2000; Spada et Tomita, 2010) montrent qu'un enseignement explicite peut faciliter et accélérer l'acquisition de notions linguistiques.

Par conséquent, l'enseignement par la tâche a été proposé en réaction aux lacunes d'un enseignement traditionnel fondé sur la grammaire et qui négligeait ainsi la capacité des apprenants à utiliser la langue spontanément au sein d'un contexte communicatif et celles d'un enseignement purement basé sur le sens, mais qui négligeait le développement de la précision langagière des apprenants (Ellis, 2003, 2018; Long, 2015). Il s'agit d'une approche axée sur une communication réelle, mais qui intègre un enseignement de la forme, c'est-à-dire un enseignement qui vise à « attirer l'attention des étudiants à des éléments linguistiques qui se présentent naturellement dans un enseignement qui est principalement centré sur le sens ou la communication » (Long, 1991, traduction libre, p. 45-46). En ce sens, il existe certains parallèles avec l'approche communicative que nous allons tenter d'éclairer.

1.2.3 Approche communicative et enseignement des langues basé sur la tâche

L'approche communicative est une approche d'enseignement qui a eu une résonance très importante dans le domaine de la didactique des langues secondes à partir des années 1970 (Germain, 1993). À ses débuts, l'approche communicative visait à s'éloigner d'un enseignement de notions linguistiques selon les principes des approches traditionnelles (Samuda et Bygate, 2008). L'enseignement d'une langue avait pour but d'amener les apprenants à communiquer de façon

authentique. Toutefois, l'approche communicative a été influencée par de nombreux courants de recherche et de pratique, si bien qu'elle est parfois difficile à définir (Brown et Lee, 2015; Germain, 1993). En effet, très peu de méthodologies d'enseignement communicatif ont été proposées (Ellis, Skehan, Li, Shintani et Lambert, 2019), si bien que la plupart des cours d'inspiration communicative s'inspiraient des méthodes traditionnelles, notamment la méthode PPP, pour orienter le cours (Bygate, 2016). Le syllabus suivait encore une approche linéaire et cumulative où les éléments (p. ex. notions, fonctions, lexique, grammaire) étaient présentés les uns à la suite des autres. Comme nous l'avons mentionné, cette méthode reste encore l'une des plus utilisées dans les cours de langue seconde (Nassaji et Fotos, 2011; Richards, 2006).

Long (1985) est l'un des premiers chercheurs à proposer une approche basée sur la tâche. Pour lui, la tâche sert à la fois d'unité d'organisation des programmes de langue et de méthodologie d'enseignement. Candlin (1987) s'est également intéressé à une approche basée sur la tâche qui pourrait être le socle d'un cours de L2. Pour lui, un enseignement par la tâche permet d'incarner certains principes caractéristiques de l'approche communicative, mais l'unité de progression du syllabus doit être une tâche plutôt que des notions grammaticales ou des listes de vocabulaire. Nunan (1989) abonde dans le même sens en expliquant que l'approche communicative a permis d'amorcer une réflexion théorique et pratique sur l'enseignement des langues. Avec l'approche communicative, on est passé d'une vision selon laquelle la langue devait être enseignée comme un objet d'étude à une vision selon laquelle la langue constitue un moyen de communication. Pour lui, l'enseignement des langues basé sur la tâche est l'aboutissement méthodologique de cette réflexion, c'est-à-dire que la tâche permet d'incarner les principes de l'approche communicative au sein d'une unité d'enseignement-apprentissage cohérente et complète. En ce sens,

l'enseignement par la tâche ne constitue pas un départ de l'approche communicative, mais plutôt un prolongement, voire un raffinement, qui vise à réconcilier les pratiques méthodologiques en salle de classe ainsi que les éléments probants issus de la recherche en didactique des L2 (Ellis et coll., 2019).

1.2.4 Approche actionnelle

Parallèlement, au sein du monde francophone, les termes « perspective actionnelle » et « approche actionnelle » se sont imposés dans le domaine de la didactique du français langue seconde. Ces termes sont issus du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), document émis par le Conseil de l'Europe, organisation gouvernementale qui vise, notamment, à harmoniser les niveaux de compétences des langues secondes (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Le CECRL a également formulé des recommandations quant à l'enseignement des langues secondes et étrangères :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

La vision de la perspective actionnelle dépasse l'enseignement des langues en ce qu'elle considère l'apprenant comme un « acteur social ». De ce point de vue, le CERCL est davantage une initiative qui incarne une vision politique et philosophique liée à l'apprentissage des langues et à l'éducation

citoyenne, alors que l'ELBT est un courant de recherche international disposant de ses propres concepts et de ses propres fondements épistémologiques. D'ailleurs, dans la version anglophone du CECRL, l'équivalent d'« approche actionnelle », n'est pas « Task-Based Approach », mais bien « Action-Oriented Approach ». Le CERCL convient donc que les termes ne sont pas équivalents. Ainsi, nous adoptons le terme « enseignement des langues basé sur la tâche » comme équivalent du terme « Task-Based Language Teaching ».

1.3 Méthodologie d'enseignement par la tâche

Plusieurs didacticiens ont proposé des méthodologies d'enseignement par la tâche (Ellis et Shintani, 2014; Norris, 2009; Van den Branden, 2016; Willis et Willis, 2007). Même si ces auteurs mettent l'accent sur différentes options d'enseignement, ces méthodologies présentent des points en commun. Par exemple, la plupart des méthodologies d'enseignement par la tâche adoptent une démarche en trois étapes : une prêtâche, une tâche et une post-tâche. La prêtâche permet d'activer les connaissances antérieures, de modéliser des exemples de tâches ou de fournir un intrant aux apprenants (p. ex. une vidéo ou un article de presse). L'étape de la tâche concerne la réalisation à proprement parler des objectifs de la tâche. Enfin, l'étape de la post-tâche permet aux apprenants de présenter les résultats de leur démarche et de consolider ce qu'ils ont appris pendant la tâche.

En outre, comme il a déjà été dit, l'une des caractéristiques d'un enseignement basé sur la tâche est l'intégration d'un enseignement de la forme. Toutefois, les didacticiens ne s'entendent pas sur le moment auquel l'enseignement devrait être effectué. Certains didacticiens soutiennent qu'il est possible d'enseigner des notions linguistiques dont les apprenants pourraient avoir besoin avant de commencer une tâche (Dekeyser, 2007; Ellis et Shintani, 2014). D'autres didacticiens affirment que c'est au moment où les apprenants effectuent la tâche et qu'ils font face à un problème ou à

une question d'ordre linguistique qu'il convient de faire un moment d'arrêt et de procéder à un enseignement de la forme (Spada et Lightbown, 2008; Long, 2015). Enfin, certains didacticiens (Willis et Willis, 2007) indiquent qu'il est préférable de réserver l'enseignement de la forme à la fin d'une séquence par la tâche pour que les apprenants se concentrent sur le sens de la tâche et qu'ils évitent de prêter uniquement attention aux formes linguistiques au détriment de la communication.

Ces recommandations contradictoires ont été relevées par certains chercheurs (Ellis, 2017, 2018; Van den Branden, 2016) qui mentionnent l'importance d'en savoir davantage sur le moment idéal de procéder à un enseignement de la forme dans le cadre d'une séquence par la tâche. Plus récemment, Ellis (2018) a souligné le manque de recherches qui portent sur les effets relatifs au moment d'intégrer un enseignement de la forme à une tâche et la nécessité d'en savoir davantage à ce chapitre.

En effet, très peu de recherches empiriques se sont intéressées au moment où devrait avoir lieu l'enseignement de la forme au sein d'une séquence par la tâche (Li, Zhu et Ellis, 2016; Li, Ellis et Zhu, 2016; Shintani, 2017; Spada et coll., 2014). À l'heure actuelle, les résultats de ces études sont fragmentaires et embryonnaires, comme la revue de la littérature effectuée au chapitre 2 le fait ressortir. De plus, à notre connaissance, aucune recherche n'a comparé au sein d'une même étude les trois moments où il serait propice d'effectuer un enseignement de la forme dans le cadre d'une tâche.

Cette ambiguïté par rapport au moment de l'enseignement a également une incidence sur la façon dont les enseignants conçoivent les préceptes de l'enseignement des langues basé sur la tâche comme il en sera question à la section suivante.

1.4 Point de vue des enseignants

En 2010, la Nouvelle-Zélande a adopté un curriculum basé sur la tâche pour tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire (East, 2017). Afin de mieux comprendre l'application de ce genre de programme en salle de classe, East (2012, 2017) a effectué une étude longitudinale portant sur le point de vue des enseignants qui devaient suivre une approche par la tâche. East (2012) a constaté que, malgré les recommandations issues de la recherche, les enseignants entretenaient de nombreux questionnements concernant l'enseignement de la forme, par exemple certains se demandaient s'ils devaient séparer complètement l'enseignement de la forme et l'enseignement par la tâche.

L'ambiguïté relative à la place de l'enseignement de la forme est d'autant plus problématique que des études récentes ont montré que l'enseignement de la forme occupe une place importante pendant les cours de langue seconde (Jean et Simard, 2011; Larsen-Freeman, 2015). Par conséquent, si l'ELBT veut s'imposer sur le plan pratique, la question de l'intégration d'un enseignement de la forme doit être mieux précisée, ne serait-ce que pour réconcilier l'adoption de plus en plus importante de l'ELBT et les croyances des enseignants relativement à l'importance d'un enseignement de la forme. À ce titre, des études empiriques de type quasi expérimentales pourraient permettre d'en savoir davantage sur l'intégration d'un enseignement de la forme à une tâche.

Toutefois, en plus du moment de procéder à un enseignement de la forme, il faut également reconnaître que l'efficacité d'un enseignement de la forme peut être tributaire des caractéristiques individuelles des apprenants qui reçoivent l'enseignement, ce dont il sera question à la section suivante.

1.5. Différences individuelles

Le domaine de la didactique des langues secondes s'intéresse de plus en plus aux caractéristiques individuelles des apprenants et à la façon dont elles modulent l'apprentissage et l'efficacité des différents types d'enseignement (Dörnyei et Ryan, 2015). Parmi ces facteurs, l'aptitude langagière est considérée comme l'une des caractéristiques ayant la plus grande valeur prédictive de l'apprentissage d'une L2 (Cochran et coll. 2010; Dörnyei et Skehan, 2003). Selon Robinson (2005), l'aptitude renvoie aux capacités cognitives qui soutiennent le traitement de l'information pendant l'apprentissage et l'utilisation d'une L2 dans différents contextes et à différents stades d'apprentissage. Certaines recherches récentes portant sur les effets de l'enseignement de la forme sur l'apprentissage de la L2 tendent à montrer que l'efficacité d'un type d'enseignement peut être modulée en fonction des capacités individuelles, notamment l'aptitude langagière (Erlam, 2005; Li, 2013, 2015c; Tagarelli et coll., 2016, Yalçın et coll., 2016).

Par ailleurs, le niveau de connaissances des apprenants peut également avoir une influence sur l'efficacité d'un type d'enseignement. Par exemple, la recherche indique que les apprenants ayant des connaissances moins élevées tendent à bénéficier davantage d'un enseignement de type explicite que ceux ayant des connaissances plus développées (Ammar et Spada, 2006; Li, 2014, 2015c). De la même façon que les connaissances des apprenants déterminent les effets de l'enseignement de la forme, il est probable que cette même variable interagisse avec le moment de l'enseignement de la forme d'où l'importance de s'y intéresser.

Par conséquent, si l'on tient à déterminer l'efficacité d'un enseignement en fonction du moment où il est intégré à une tâche, il est nécessaire de contrôler certaines différences individuelles, dont

l'aptitude langagière et le niveau de connaissances, afin de déterminer si ces facteurs peuvent avoir une incidence sur l'efficacité du traitement chez un certain type d'apprenant.

1.6 Synthèse

En somme, dans le premier chapitre, il a été question de l'adoption de plus en plus répandue de l'enseignement basé sur la tâche dans diverses administrations à travers le monde et notamment au Centre d'enseignement du français de l'Université McGill. Ce type d'enseignement consiste à utiliser des tâches communicatives comme unité d'enseignement et d'apprentissage tout en intégrant un enseignement de la forme. Or, l'enseignement de la forme n'est pas bien défini au sein des méthodologies d'enseignement proposées par les didacticiens, notamment en ce qui concerne le moment auquel devrait avoir lieu ce type d'enseignement. En outre, les recherches empiriques (Li, Zhu et Ellis, 2016; Li, Ellis et Zhu, 2016; Shintani, 2017; Spada et coll., 2014) s'étant intéressées à ce sujet sont peu nombreuses et les résultats sont fragmentaires. Compte tenu de l'importance qu'occupe l'enseignement de la forme dans les cours de langue seconde, il convient de mieux comprendre les effets liés au moment où la forme est enseignée au sein d'une tâche.

Par ailleurs, de façon à mieux expliquer l'efficacité du moment de l'enseignement en fonction de caractéristiques propres aux apprenants, il est nécessaire de contrôler certaines variables individuelles, dont l'aptitude langagière et le niveau de connaissances des apprenants.

1.7 Questions générales de recherche

Compte tenu de ce qui précède, la présente étude vise à répondre aux questions suivantes :

- Quel est l'effet du moment de l'enseignement de la forme sur l'apprentissage d'une langue seconde dans le cadre d'une tâche?
- L'efficacité d'un enseignement en fonction du moment est-elle modulée par certaines caractéristiques individuelles?

Afin de répondre à ces questions, nous définissons plus précisément certains concepts clés dans le chapitre suivant et nous explorons les justifications théoriques et empiriques qui permettent d'appuyer les options didactiques quant au moment où l'enseignement de la forme peut prendre place dans le cadre d'un enseignement basé sur la tâche.

CHAPITRE 2

Cadre théorique

La première partie du cadre théorique vise à préciser certains concepts centraux de l'ELBT, dont la définition même d'une tâche et de l'enseignement de la forme. Nous explorons ensuite certaines distinctions entre le type d'apprentissage et les différentes connaissances qui en découlent, notamment les connaissances implicites et explicites, et nous passons en revue différents outils qui permettent de mesurer ces connaissances. Nous analysons également les différentes méthodologies d'enseignement mises de l'avant par des didacticiens dans l'optique de mieux comprendre où peut se situer l'enseignement de la forme au sein d'une séquence par la tâche. Par la suite, nous regardons en quoi certaines théories peuvent expliquer l'incidence du moment où a lieu l'enseignement de la forme et nous analysons des études empiriques qui se sont intéressées au moment de l'intégration de l'enseignement de la forme dans le cadre d'une tâche. Enfin sont examinées certaines variables qui ont un effet modérateur sur l'enseignement-apprentissage des L2, à savoir l'aptitude et le niveau de connaissances des apprenants.

2.1 Concepts clés de l'ELBT

Le domaine de la didactique et plus particulièrement celui de l'enseignement des langues basé sur la tâche a vu l'apparition de nombreux concepts centraux qui ont été définis différemment selon les époques et les auteurs. La première partie du cadre théorique vise à mieux préciser les concepts dont il sera question dans la présente recherche.

2.1.1 Définition d'une tâche

La notion de tâche a été conceptualisée de différentes façons par plusieurs auteurs si bien qu'il est possible de penser qu'il n'existe pas de consensus clair sur ce que constitue exactement une tâche. En effet, devant la multiplication des conceptualisations, Van den Branden (2016) a fait remarquer qu'à peu près toutes les activités faites en salle de classe peuvent être qualifiées de « tâches ». Dans la prochaine section, nous passons en revue différentes définitions proposées de façon à déterminer si certains éléments communs ressortent des définitions mises de l'avant.

Selon Long (1985), une tâche constitue tout type de travail ou d'activité qu'une personne accomplit dans sa vie quotidienne, que ce soit le fait de peindre une clôture, d'acheter une paire de chaussures, de faire une réservation à l'hôtel : « *by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between.* (p. 89) ». Il s'agit d'une conception très large, mais qui met l'accent sur l'authenticité de la tâche. Long (2015) distingue, en outre, les tâches cibles des tâches pédagogiques. Une tâche cible renvoie à une tâche qu'un apprenant doit accomplir dans sa vie réelle telle que cernée par l'entremise d'une analyse de besoins, par exemple expliquer des consignes de sécurité d'un avion pour des agents de bord. Par la suite, cette tâche cible est didactisée en tâches pédagogiques (p. ex. donner des consignes simples) qui, de façon progressive, permettent aux apprenants d'acquérir la capacité d'accomplir la tâche réelle.

Si Long ne mentionne pas l'aspect linguistique dans ses définitions de la tâche, selon Richards, Platt et Weber (1985), une tâche, appliquée à un contexte d'enseignement, doit nécessairement avoir une composante linguistique. Ces auteurs soutiennent qu'une tâche est une activité ou une action qui exige le traitement ou la compréhension du langage et qui peut exiger la réalisation d'un objectif, par exemple tracer une carte en écoutant un message. Dans le cadre d'une tâche,

l'enseignant doit habituellement préciser les critères de réussite d'une tâche. Enfin, la tâche a une composante communicative puisqu'elle ne vise pas simplement la mise en pratique de notions linguistiques.

Plusieurs auteurs ont repris à leur compte la définition d'une tâche soulignant tantôt les objectifs linguistiques et non linguistiques d'une tâche (Skehan, 1998; Van den Branden, 2006), tantôt les capacités cognitives sollicitées au moment d'exécuter une tâche (Nunan, 1989; Prabhu, 1987).

De façon à mieux circonscrire ce qu'on entend par tâche dans le domaine de l'enseignement des langues par la tâche, Ellis (2003) a proposé une série de critères détaillés.

Tableau 2.1 : Caractéristiques d'une tâche

Ellis (2003, p. 9-10) (traduction libre)
1. Une tâche est un plan de travail.
2. L'accent est principalement mis sur le sens.
3. Une tâche doit refléter un langage utilisé dans la vie de tous les jours.
4. Une tâche peut comporter les quatre compétences linguistiques. [compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite].
5. Une tâche fait intervenir des processus cognitifs.
6. Une tâche comprend des résultats communicatifs clairement définis.

Le tableau 2.1 fournit de nombreux critères qui permettent de préciser le champ que recoupe une tâche, mais, de façon à disposer de critères plus pratiques, Ellis et Shintani (2014) ont simplifié les éléments proposés par Ellis (2003) pour faire ressortir les éléments essentiels d'une tâche.

1. L'accent est principalement axé sur le sens

2. Il doit y avoir une lacune à combler
3. Les apprenants doivent utiliser en majeure partie leurs propres ressources linguistiques
4. Il doit y avoir un résultat attendu clairement défini autre que celui de pratiquer la langue.

Cette définition est très souvent utilisée dans les recherches portant sur l'enseignement par la tâche vu son caractère clair et succinct. Elle indique que le sens est primordial et qu'il y a un résultat non linguistique attendu. De plus, par « lacune à combler », ils entendent la mise en œuvre de processus cognitifs qui permettent de résoudre un problème.

En somme, si l'on tient compte de l'ensemble des définitions avancées, la plupart des auteurs reconnaissent que la tâche doit refléter une activité de la vie réelle (Long, 1985, 2015; Skehan, 1998), ou du moins, une langue utilisée dans la vie de tous les jours (Ellis, 2009; Samuda et Bygate, 2008). Concernant le degré d'authenticité de la tâche, Ellis (2009) mentionne qu'il existe deux types d'authenticités : l'authenticité situationnelle, soit une tâche qui ressemble à une tâche de la vie réelle (par exemple, louer un appartement) et l'authenticité interactionnelle, soit une tâche qui simule des interactions réelles (par exemple une tâche du type trouver la différence entre deux images presque identiques). Pour lui, les deux types d'authenticité sont acceptables dans le cadre d'une tâche. De plus, à l'exception de Long (1985), tous les auteurs mentionnent l'utilisation de la langue. Samuda et Bygate (2008) précisent même que « il est important pour les enseignants – et à un certain moment les apprenants – de connaître les compétences linguistiques ciblées » (traduction libre, p. 16).

Dans le cadre de la présente étude, pour les raisons mentionnées ci-dessus, nous retenons la définition d'Ellis et Shinani (2014) qui a l'avantage d'être succincte et de spécifier le fait qu'une

tâche implique la réalisation d'un but axé sur le sens qui ne vise pas uniquement la pratique de la langue et qu'elle suppose le déploiement de ressources pour atteindre ce but.

Avant de conclure la présente section, rajoutons deux autres caractéristiques qu'une tâche peut avoir : une tâche peut être ouverte ou fermée.

Une tâche fermée est une tâche où le résultat attendu est très clair et où les paramètres d'exécution sont très bien définis. À l'opposé, une tâche ouverte implique une possibilité de réalisations beaucoup plus vaste et l'objectif final peut prendre des formes beaucoup plus différentes. Par exemple, une tâche du type « trouver les différences entre deux images » serait un exemple de tâche fermée alors qu'une tâche de création de vidéos serait beaucoup plus ouverte.

Par ailleurs, une tâche ciblée vise une notion linguistique particulière, tandis qu'une tâche non ciblée vise non pas une notion spécifique, mais plutôt une utilisation générale de la langue. En ce qui concerne les tâches ciblées, Loschky et Bley-Vroman (1993) estiment qu'une tâche peut être conçue de façon à rendre l'utilisation d'une notion naturelle, utile ou essentielle, mais font remarquer qu'il est très difficile de rendre l'utilisation essentielle parce que les apprenants peuvent toujours trouver le moyen de contourner les notions jugées essentielles par le concepteur d'une tâche. Par exemple, Samuda (2001) a conçu une tâche où les apprenants devaient émettre des suppositions quant au type de personnes à qui appartenaient des objets trouvés dans une poche. Cette tâche visait l'utilisation de verbes modaux en anglais (p. ex. *It **must** belong to...*). Les résultats ont montré que, sans enseignement explicite, les apprenants évitaient l'utilisation de ces structures. Ce n'est qu'après l'enseignement de ces structures que les apprenants ont commencé à intégrer les verbes modaux à leurs énoncés. Cette distinction entre les tâches ciblées ou non est à l'origine de divergences épistémologiques entre les tenants de deux types d'enseignement par la

tâche, à savoir un enseignement basé sur la tâche et un enseignement soutenu par la tâche, ce dont il sera question à la section suivante.

2.1.2 Enseignement soutenu par la tâche et enseignement basé sur la tâche

Dans le domaine de l'enseignement par la tâche, deux visions s'opposent. Celle d'une version « forte » d'enseignement basé sur la tâche (*Task-Based Language Teaching*) et celle d'une version « flexible » d'un enseignement soutenu par la tâche (*Task-Supported Language Learning-TSLT*).

Long (2015) distingue l'enseignement des langues basé sur la tâche « *Task-Based Language Teaching* » en majuscule du « *task-based language teaching* » en minuscule, qui constituerait une version édulcorée de la première approche, ce qu'Ellis (2003) appelle un enseignement des langues soutenu par la tâche (*Task-Supported Language Learning*).

Pour Long (2015), l'enseignement basé sur la tâche (TBLT) doit partir d'une analyse des besoins d'une population donnée d'apprenants, c'est-à-dire qu'un programme d'enseignement centré sur la tâche ne peut être universel : il doit répondre aux besoins précis d'apprenants donnés. Une fois les besoins cernés, les tâches cibles définies au cours de l'analyse des besoins sont intégrées dans le syllabus du cours ou le programme de langues. Les tâches sont alors didactisées et sont transformées en tâches pédagogiques. Dans ce type d'approche, l'enseignant ne planifie jamais a priori les notions linguistiques à présenter. Le besoin doit être manifesté par les apprenants. Selon Long (2015), un enseignement préalable de la forme ne serait pas plausible sur le plan psycholinguistique. Il s'appuie sur les travaux de recherche qui soutiennent l'existence d'un ordre d'acquisition naturelle de langue qu'il serait impossible d'altérer au moyen d'un enseignement

ciblé (p. ex. Pica, 1983; Pienemann, 1989). Par conséquent, le genre de programme que recommande Long s'appuierait exclusivement sur des tâches non ciblées.

Toutefois, comme Ellis (2018) le fait remarquer, il est peu probable qu'un enseignement de la forme tel que le conçoit Long (2015) soit suffisant pour permettre aux apprenants d'atteindre un degré élevé de précision langagière. Ellis (2003, 2017) admet que l'enseignement soutenu par la tâche (TSLT) constitue une option valide et nécessaire dans de nombreux contextes d'enseignement. Dans ce type de programme, les tâches visent l'enseignement d'une forme présélectionnée et constituent donc des tâches ciblées. Toutefois, Ellis précise qu'il faut toujours respecter les quatre critères qui définissent une tâche, soit que l'accent est mis sur le sens, qu'il y a un but à accomplir, que les apprenants utilisent leurs propres ressources et qu'il y a un résultat attendu autre que de nature linguistique. Ce qui distingue un enseignement soutenu par la tâche d'un enseignement PPP, selon Ellis, c'est que dans l'enseignement soutenu par la tâche, les apprenants ne sont pas restreints à l'utilisation d'une notion ciblée. Il est possible de présenter une notion donnée, mais il ne faut pas indiquer aux apprenants qu'il est obligatoire d'utiliser cette notion pour accomplir la tâche. La primauté du sens doit être conservée.

Toutefois, la distinction entre enseignement basé et soutenu par la tâche n'est pas toujours claire.

Ellis (2017a) a recensé dans un tableau les éléments qui différencient ces deux approches.

Tableau 2.2 : Différences entre un enseignement soutenu par la tâche et un enseignement basé sur la tâche

	<i>Enseignement des langues soutenu par la tâche</i>	<i>Enseignement des langues basé sur la tâche</i>
Syllabus	Structural	Par la tâche
Attention à la forme	Dirige l'attention sur la forme	Attire l'attention sur la forme
Type d'activité	Exercices et tâches	Tâches seulement

Priorité	Exactitude des formes cibles	Usage communicatif de la langue
Type d'apprentissage	Intentionnel	Incident
Théorie de l'apprentissage des langues	Théorie de l'acquisition des compétences	Approche interactionnelle; apprentissage fondé sur l'usage
Philosophie de l'éducation	Transmission : apprendre à faire	Expérience : apprendre par l'action

(Ellis, 2017a, p. 110, traduction libre)

Les distinctions présentées dans le tableau 2.2 relèvent d'une certaine vision dichotomique et il serait peu probable qu'un enseignement par la tâche incarné dans une salle se situe complètement d'un côté ou d'un autre. En effet, un enseignant peut à un certain moment prioriser l'exactitude des formes cibles et, à un autre, un usage communicatif de la langue. De plus, il serait bien difficile de tracer la ligne entre les moments durant lesquels l'enseignant « attire » l'attention sur la forme et les moments où il la « dirige » sur la forme. Les frontières entre les deux n'étant pas cernées, il serait difficile de distinguer l'un de l'autre. D'ailleurs, Van den Branden (2016) fait remarquer qu'il existe très peu d'exemples dans le monde de programme adhérent à la version forte du TBLT selon la conception de Long. Il serait impossible pour les enseignants de prédéterminer des notions grammaticales à des fins d'enseignement, ce qui laisserait une grande place d'incertitude dans les salles de classe. Il s'agit donc d'une distinction théorique difficilement opérationnalisable en salle de classe.

Ellis (2018) soutient plutôt une approche modulaire par la tâche. Au sein d'une approche modulaire, le programme d'apprentissage suit une progression par la tâche, mais inclut ce qu'Ellis appelle une « liste de vérifications » de notions linguistiques prédéterminées qui orienterait le travail des

enseignants. Ceux-ci pourraient donc aborder de front des problèmes d'ordre linguistique manifestés par des apprenants dans le cadre de tâches ciblées.

En résumé, ce qui distingue un enseignement basé sur la tâche d'un enseignement soutenu par la tâche est le rôle que doit jouer l'enseignement de la forme. Cette dichotomie renvoie à un débat à l'origine de nombreuses discussions et recherches dans le domaine de la didactique des langues secondes, à savoir ce que constitue un enseignement de la forme, ce dont il est question à la section suivante.

2.1.3 Enseignement de la forme

L'enseignement de la forme est un concept important du domaine de la didactique des langues en général et de l'enseignement des langues basé sur la tâche en particulier (Ellis, 2016). Vu son importance, plusieurs auteurs l'ont repris à leur compte, ce qui a entraîné une diversité d'interprétations et un certain flou terminologique au regard de ce qu'englobe l'« enseignement de la forme ». Dans la section qui suit, nous retraçons les origines et l'évolution de ce concept.

Long (1988) a défini pour la première fois l'enseignement de la forme (*focus on form*) comme le fait de mettre en lumière certaines structures cibles qui apparaissent dans l'intrant auquel sont exposés des apprenants d'une langue seconde.

[A] focus on form is probably a key feature of second language instruction because of the salience it brings to targeted features in classroom input, and also in input outside the classroom, where this is available. I do not think, on the other hand, that there is any evidence that an instructional program built around a series (or even a sequence) of isolated *forms* is any more supportable now, either theoretically, empirically, or logically than it was when Krashen and others attacked it several years ago. (Long, 1988, p. 136; en italique dans le texte original)

À l'époque où a été introduit ce concept, avait lieu, dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, un débat sur la place de la grammaire. Avant les années 70-80, l'enseignement des langues suivait des syllabus grammaticaux qui considéraient la langue comme une série d'éléments à apprendre de façon isolée et progressive, notamment comme c'était le cas avec la méthode grammaire-traduction ou la méthode audio-orale. Par la suite, avec les travaux de Krashen (1985), l'enseignement grammatical était à éviter, puisqu'on considérait que l'enseignement ne pouvait pas influencer sur le processus d'acquisition naturelle des langues.

C'est dans ce contexte qu'est apparue une distinction entre un enseignement de la forme (*focus on form*) et un enseignement des formes (*focus on forms*). Selon Long (1991), un enseignement de la forme vise à « attirer l'attention des étudiants à des éléments linguistiques qui se présentent naturellement dans un enseignement qui est principalement centré sur le sens ou la communication » (traduction libre, p. 45-46). Il s'agit donc de répondre à un besoin linguistique de tout ordre dans un contexte communicatif. Long concevait tout d'abord un enseignement de la forme dans le cadre d'interactions axées sur le sens et au cours desquelles un problème de compréhension survient, ce qui force les interlocuteurs à reformuler leurs affirmations afin de se faire comprendre. Par exemple.

Locuteur non natif : *J'ai bu* un bon film hier.*

Locuteur natif : *Tu as quoi?*

Locuteur non natif : *J'ai vu un bon film.*

À un enseignement de la forme, Long oppose un enseignement des formes, qui consiste en un enseignement de structures linguistiques présentées isolément hors contexte. Long et Robinson (1998) distinguent également l'enseignement de la forme à un enseignement centré sur le sens

(*focus on meaning*) dont la primauté est accordée au message communicatif; la forme est reléguée à l'arrière-plan au sens où l'entend l'approche naturelle mise de l'avant par Krashen et Terrell (1983).

Selon Long (2015), le problème avec un enseignement des formes est qu'il ne respecte pas le processus d'apprentissage d'une langue seconde et qu'il s'appuie sur la présomption que ce qui est enseigné est appris. Or, le développement de l'interlangue reposerait sur certains processus cognitifs communs à tout apprenant d'une langue seconde, ce que Corder (1967) nomme le « syllabus interne » de l'apprenant. Des travaux de recherche sur les parcours développementaux montrent que les apprenants, peu importe qu'ils apprennent une L2 en milieu guidé (p. ex., cours de langue) ou non guidé (exposition à la langue seconde en milieu naturel), suivent des parcours d'acquisition similaires, à quelques différences près (p. ex. Pica, 1983; Pienemann, 1989, Ortega, 2009). Devant ces recherches empiriques, Long (2015) postule qu'un enseignement des formes s'appuyant sur un syllabus grammatical n'est pas en adéquation sur le plan psycholinguistique avec la façon dont un apprenant acquiert une langue seconde.

C'est pour cette raison que Long (2015) insiste sur le fait qu'un enseignement de la forme doit être un enseignement réactif, c'est-à-dire qu'il intervient en réaction à un problème de type linguistique exprimé par des apprenants engagés dans une tâche communicative. Ce type d'enseignement, selon Long, permet plus facilement aux apprenants de faire le lien entre la forme et la fonction et respecte davantage le développement de leur interlangue puisque le besoin vient de l'apprenant.

Toutefois, certains chercheurs mettent en doute l'immutabilité de l'ordre d'acquisition naturel des morphèmes (Bonilla, 2012; Ellis, 2015b; Farley et McCollum, 2004; Goldschneider et Dekeyser, 2001; Spada et Lightbown, 1999; Zhang et Lantolf, 2015). Par exemple, Goldschneider et

Dekeyser (2001) ont constaté que l'ordre d'acquisition observé pourrait être attribuable à des facteurs externes à l'apprenant, dont le caractère saillant et perceptuel d'une structure, la complexité sémantique, la régularité morphophonologique, la catégorie syntaxique et la fréquence. Plus récemment, Zhang et Lantolf (2015) ont montré qu'un enseignement d'une notion réputée être hors de portée pour des apprenants du chinois L2 a permis de court-circuiter la route naturelle d'acquisition. Enfin, devant les nombreux travaux montrant l'existence d'une séquence d'acquisition commune, Ellis (2015b) conclut que ces travaux relèvent d'une idéalisation de la réalité, qui a certes son utilité d'un point de vue théorique et pratique, mais qui ignorent la variation et le caractère dynamique du développement de l'interlangue d'apprenants individuels.

Devant cette dichotomie théorique qui soutient ou non l'existence d'un ordre immuable d'acquisition qui rendrait invalide toute intervention prédéterminée visant une forme particulière, certains chercheurs ont choisi l'adoption d'un autre terme pour éviter cette confusion. Spada (1997) a proposé le terme « enseignement centré sur la forme » (*form-focused instruction*) pour désigner tout type d'enseignement de la forme dans un contexte communicatif, qu'il soit réactif, spontané ou planifié. L'enseignement centré sur la forme comprend tout dispositif pédagogique qui vise à « attirer l'attention des apprenants à des formes langagières, que ce soit de façon implicite ou explicite » (p. 73, traduction libre). Par exemple, il pourrait s'agir d'une explication grammaticale ou d'une rétroaction corrective. En conséquence, le concept d'« enseignement centré sur la forme » de Spada (1997) est plus large que celui d'« enseignement de la forme » de Long (1988, 1991, 1997, 2015) puisqu'il inclut un enseignement planifié; par contre, il n'englobe pas le concept d'« enseignement des formes » puisque l'enseignement doit avoir lieu au sein d'un contexte communicatif.

Doughty et Williams (1998) ont critiqué l'utilisation du terme « enseignement centré sur la forme » (*form-focused instruction*) parce que, selon elles, ce terme peut renvoyer à la fois à l'enseignement de la et des forme(s) et ont donc déconseillé son utilisation. Cette confusion s'explique probablement par le fait que, pour Ellis (2001), le terme « enseignement centré sur la forme » (*form-focused instruction*) est un superordonné qui comprend tout type d'enseignement prévu ou incident qui invite les apprenants à porter attention à la forme. En ce sens, il comprend effectivement les concepts d'« enseignement de la forme » et d'« enseignement des formes » de Long.

Par contre, la définition de Spada (1997) a une plus grande résonance d'un point de vue didactique, puisqu'elle concerne les procédures et les options auxquelles ont accès les enseignants pour effectuer un enseignement d'une ou de plusieurs formes langagières au sein d'un contexte communicatif. D'ailleurs, comme le reconnaît Ellis (2012), la distinction entre enseignement de la forme et enseignement des formes est plutôt de nature théorique et il est impossible de la définir rigoureusement sur le plan opérationnel à des fins de recherche. En effet, un enseignant ou un chercheur pourrait avoir en tête de fournir un enseignement de la forme, mais un apprenant pourrait le percevoir comme un enseignement des formes et vice versa.

En somme, la signification des termes « enseignement de la forme », « enseignement des formes » et « enseignement centré sur les formes » varie le long d'un continuum selon des critères différents et prend des interprétations différentes selon les auteurs. Malgré l'évolution de l'acception de « *focus on form* » qu'a retracée Ellis (2016), le concept semble encore rattaché à des reformulations spontanées dans le cadre d'interactions axées sur le sens. En outre, certains auteurs utilisent le terme « *focus on forms* » pour désigner un enseignement planifié même s'il se produit dans le

cadre d'un contexte communicatif (Shintani, 2015).

Par conséquent, dans la présente recherche, pour éviter toute confusion sur les acceptions de « *focus on form* » et de « *focus on forms* », nous adoptons le terme « enseignement de la forme » pour désigner toute activité prenant place dans un contexte communicatif, ce que Spada appelle « *form-focused instruction* », qu'elle soit planifiée ou réactive, implicite ou explicite.

Après avoir défini ce que recoupe le concept d'enseignement de la forme, il convient à présent de s'intéresser aux études qui ont évalué l'efficacité de l'enseignement de la forme.

2.2 Types d'enseignement de la forme

L'objectif de tout type d'enseignement est de contribuer de façon positive à l'apprentissage. Dans le cas de la didactique des L2, l'objectif est d'apprendre à communiquer de façon rapide, naturelle et spontanée avec un certain degré d'exactitude dans différents contextes selon les besoins et les intérêts des apprenants. Par conséquent, il faut voir en quoi l'enseignement de la forme joue un rôle adjuvant ou non à cet apprentissage.

L'enseignement de la forme a été caractérisé selon deux pôles dans le domaine de la didactique des L2 : l'enseignement explicite et implicite. Un enseignement explicite implique l'enseignement de règles ou le fait de prêter attention à des formes linguistiques pour en induire le sens, alors que l'enseignement implicite ne prévoit pas d'explication de règles ni d'attention à certaines formes (Dekeyser, 1995). Dans le cadre d'un enseignement explicite, il y a normalement un certain détournement conscient de l'attention des apprenants du sens vers la forme, alors que l'enseignement implicite n'implique pas de détournement conscient du flot de la communication : les apprenants sont concentrés sur le sens du message.

En ce qui concerne les éléments qui caractérisent l'enseignement implicite et explicite, Housen et Pierrart (2006) ont proposé une distinction selon plusieurs aspects (voir tableau 2.3).

Tableau 2.3 : Enseignement explicite et implicite

Enseignement explicite	Enseignement implicite
• Dirige l'attention vers la forme	• Attire l'attention à la forme
• Est prédéterminé et planifié (p. ex. L'objectif principal d'une activité)	• Est fourni spontanément (p. ex. Dans le cadre d'une activité communicative)
• Interrompt le flot de la communication	• N'interrompt pas le flot de la communication
• Présente les formes de façon isolée	• Présente les formes en contexte
• Comporte une terminologie métalinguistique (p. ex. Explication de règles)	• Ne comporte pas de métalangage
• Comporte une pratique étayée de la forme cible	• Encourage l'utilisation libre de la forme cible

(Traduction libre de Housen et Pierrard, 2006, p. 10)

Encore une fois, en ce qui concerne les distinctions relatives aux modalités d'enseignements comme le cas de l'enseignement des formes et de la forme et l'enseignement basé sur les tâches et soutenu par les tâches, la distinction entre enseignement implicite et explicite se situe le long d'un continuum, allant d'un enseignement très explicite et décontextualisé à un enseignement très implicite et contextualisé comme les options présentées au tableau ci-dessus le montrent. Il est plus probable que l'actualisation de l'enseignement de la forme en salle de classe combine certaines de ces options, par exemple le fait de fournir un enseignement spontané d'une forme au moyen d'explications métalinguistiques. En outre, un enseignement implicite peut être décontextualisé, dans le cas où des apprenants seraient exposés à des phrases isolées, mais sans qu'on leur donne d'explication métalinguistique. De Graff et Housen (2009) ont recensé plusieurs méthodologies d'enseignement suivant un axe implicite-explicite : surabondance de l'intrant, enrichissement de l'intrant, reformulation, tâche de conscientisation, correction explicite,

présentation et pratiques de règles métalinguistiques. Les méthodologies de surabondance de l'intrant (*input flooding*) consistent à insérer de nombreuses occurrences d'une notion à un intrant donné, alors que l'enrichissement de l'intrant (*input enhancement*) consiste à attirer l'attention des apprenants vers une certaine notion par différents moyens typographiques (soulignement, gras, italique, couleur). Les tâches de conscientisation (*consciousness raising*) visent à amener les apprenants à développer une conscience de certaines notions, mais sans recevoir d'explications directes sur cette notion. Par exemple, dans une tâche de reconstruction de textes, les apprenants sont exposés à un texte qu'ils devront reconstruire par la suite. Les apprenants peuvent donc amorcer une réflexion sur des notions contenues dans le texte. Enfin, parmi les méthodes les plus explicites se trouve la prestation d'explications métalinguistiques décontextualisées qui consistent généralement à expliquer aux apprenants une notion au moyen de règles pédagogiques et d'exemples.

Après avoir défini les caractéristiques d'un enseignement explicite et implicite, nous présentons dans la prochaine section les résultats de recherches s'étant penchées sur l'efficacité de chaque type d'enseignement.

2.2.1 Efficacité de l'enseignement de la forme

En didactique des langues secondes, de nombreuses études ont été menées sur l'efficacité d'un enseignement explicite par rapport à un enseignement implicite. Afin d'apprécier les effets globaux du type d'enseignement, nous présentons les résultats de quatre méta-analyses qui ont cherché à comparer l'efficacité de ces deux types d'enseignement.

Dans une étude marquante très citée, Norris et Ortega (2000) ont effectué une méta-analyse d'études empiriques pour évaluer l'efficacité d'un enseignement explicite par rapport à un enseignement implicite. Ils ont opérationnalisé l'enseignement implicite et explicite selon la conceptualisation de Dekeyser (1995) qui oppose enseignement explicite et implicite par l'absence ou la présence de règles. En tout, ils ont recensé 49 études expérimentales et quasi expérimentales publiées entre 1980 et 1998. En comparant les gains attribuables à chaque type d'enseignement, ils ont remarqué une taille de l'effet de $d = 1,13$ pour les traitements explicites et de $d = 0,54$ pour les traitements implicites². Toutefois, Doughty (2003) a fait remarquer que très peu d'études ont inclus des instruments qui mesurent les connaissances implicites, ce qui pouvait entraîner un biais en faveur d'un traitement explicite, ce que Norris et Ortega avaient également reconnu dans leur méta-analyse.

Dix ans plus tard, Spada et Tomita (2010) ont effectué une méta-analyse où elles ont comparé l'effet d'un enseignement explicite et implicite en fonction de la complexité de la structure visée. La taille de l'effet de l'enseignement explicite pour les structures simples ($d = 0,73$) et complexes ($d = 0,88$) était supérieure à celle des structures simples ($d = 0,33$) et complexes ($d = 0,39$) du traitement implicite aux post-tests immédiats. Des résultats semblables ont été observés aux post-tests différés (explicite simple, $d = 1,01$, explicite complexe, $d = 1,02$, implicite simple, $d = 0,51$, implicite complexe, $d = 0,56$). En conséquence, selon les conclusions de cette étude, un enseignement explicite semble plus efficace, quelle que soit la complexité de la structure, ce qui abonde dans le même sens que les conclusions de Norris et Ortega (2000). Par contre, la façon de conceptualiser la complexité linguistique peut influencer les résultats obtenus et, à l'heure actuelle,

² Selon Cohen (1988), une taille d'effet de moins de 0,20 est considéré comme faible, une taille de 0,5 est considérée comme moyenne et une taille de 0,80 ou plus est considérée comme forte.

il n'existe pas de consensus quant à la façon de déterminer la complexité d'une structure (Dekeyser, 2016).

Plus récemment, Goo et coll. (2015) ont procédé à une méta-analyse de 34 études dans le but de revisiter les conclusions auxquelles sont arrivés Norris et Ortega (2000) 15 ans plus tôt. Les auteurs de la méta-analyse n'ont retenu que les études comportant à la fois un traitement explicite et un implicite. Sur les 34 études, 11 avaient également été incluses dans la méta-analyse de Norris et Ortega, et 23 nouvelles études ont été publiées entre 2000 et 2011. Dans le cadre de leur méta-analyse, Goo et coll. (2015) se sont, entre autres, intéressés à l'efficacité d'un enseignement explicite et implicite et aux variables modératrices pouvant avoir une incidence sur l'efficacité du type de traitement. Les résultats montrent que les traitements explicites sont invariablement plus efficaces que les traitements implicites, tant aux post-tests immédiats qu'aux post-tests différés (voir tableau 2.4).

Tableau 2.4 : Valeurs de l'effet³ d'un enseignement explicite et implicite (Goo et coll. 2015)

	Effet général	Post-t. imméd.	Post-t. diff. 1	Post-t. diff. 2
Explicite	1,29	1,36	1,02	0,75
Implicite	0,77	0,83	0,66	0,35

Pour ce qui est de la modalité de l'enseignement, Goo et coll. ont comparé les traitements selon qu'ils avaient été effectués à l'oral, à l'écrit ou selon les deux modalités. C'est la combinaison des deux types de modalités dans le cadre d'un enseignement explicite qui a entraîné la taille de l'effet la plus grande ($g = 2,59$). Pour l'écrit et l'oral, la taille de l'effet était respectivement de $g = 1,05$

³ Les auteurs ont utilisé le g de Hedge qui permet de corriger certains biais par rapport au d de Cohen. L'interprétation de la valeur de l'effet reste la même.

et $g = 0,58$. En ce qui concerne l'enseignement implicite, des tendances similaires ont été constatées, quoiqu'avec une taille de l'effet moins grande : enseignement combiné ($g = 1,80$), écrit seulement ($g = 0,53$) et oral seulement ($g = 0,37$).

Par la suite, les chercheurs ont comparé l'efficacité d'un traitement au regard de l'inclusion ou non d'une rétroaction corrective. Les effets les plus importants ont été observés pour la combinaison d'un enseignement comprenant une rétroaction corrective et un enseignement explicite ($g = 1,63$), alors que la combinaison d'un enseignement implicite et d'une rétroaction menait à une taille de l'effet moins importante ($g = 0,93$). Pour ce qui est de la comparaison d'un enseignement seulement avec rétroaction, les effets observés ont été de taille moyenne, soit de $g = 0,66$ et $g = 0,49$ respectivement pour un enseignement explicite et implicite, comparativement à un effet important de $g = 1,50$ (explicite) et de $g = 0,84$ (implicite) pour les études comprenant un enseignement de la forme autre qu'une rétroaction.

Enfin, Goo et coll. (2015) ont également analysé l'efficacité de l'enseignement explicite et implicite en fonction du type d'instruments utilisés pour mesurer les effets, faisant remarquer que les instruments de type « jugement métalinguistique » peuvent davantage faire appel aux connaissances explicites alors que les instruments de type « réponse libre », aux connaissances implicites. Toutefois, encore une fois, pour tous les types d'instruments, les effets liés à un traitement explicite étaient supérieurs à ceux liés à un traitement implicite. Cette dernière étude a donc permis de répondre, dans une certaine mesure, aux préoccupations soulevées concernant l'existence d'un biais envers les outils mesurant les gains d'apprentissage qui favoriseraient les traitements explicites.

Plus récemment, Kang et coll. (2018) ont effectué une autre méta-analyse de 54 études comparant les effets d'un traitement implicite et explicite. Contrairement aux méta-analyses précédentes, Kang et coll. (2018) ont observé une taille de l'effet supérieur pour l'enseignement implicite aux post-tests immédiats ($g = 1,38$) et différés ($g = 1,76$) comparativement à l'enseignement explicite ($g = 1,11$ et $g = 0,77$ respectivement). Remarquons que la taille de l'effet continue à augmenter aux post-tests différés pour ce qui est des connaissances implicites, alors que le contraire s'observe dans le cas des connaissances explicites, ce qui donne à penser que les traitements implicites peuvent être plus efficaces à long terme, tandis que l'effet de l'enseignement explicite peut s'estomper avec le temps. Il convient toutefois de faire remarquer que la méthodologie employée par Kang et coll. (2018) n'était pas la même que celle de Goo et coll. (2015). Alors que ces derniers n'ont systématiquement retenu que les études ayant comparé un traitement explicite et implicite au sein de la même recherche, Kang et coll. (2018) ont comparé les effets globaux d'études ayant seulement un traitement implicite, seulement un traitement explicite ou les deux. En effet, lorsque Kang, Sok et Han (2018) ont comparé la taille de l'effet des études qui comprenaient un traitement explicite et implicite, la taille de l'effet du traitement explicite ($g = 0,77$) était supérieure à celle du traitement implicite ($g = 0,42$), quoique cette différence n'était pas significative ($p > 0,05$).

En somme, les méta-analyses de Norris et Ortega (2000), de Spada et Tomita (2010) et de Goo et coll. (2015) tendent à montrer qu'un enseignement de la forme est efficace, qu'un enseignement explicite entraîne des résultats mesurables plus élevés qu'un enseignement implicite dans toutes les modalités (oral, écrit, avec ou sans rétroaction, structure simple et complexe) et que les gains se maintiennent à long terme (N. Ellis, 2015).

Néanmoins, pour expliquer pourquoi un type d'enseignement peut être plus efficace qu'un autre, il faut comprendre la façon dont cet enseignement intervient dans le processus d'apprentissage d'une L2 et le type de connaissances qu'il permet d'acquérir.

2.3 Apprentissage et connaissances en L2

Afin d'apprécier les effets d'un enseignement, il convient de comprendre le processus d'acquisition des langues et de déterminer en quoi une intervention peut contribuer à cette acquisition. L'acquisition d'une langue étant un processus extrêmement complexe (Larsen-Freeman, 2015), il n'est pas toujours facile de déterminer précisément les mécanismes d'apprentissage pour proposer des interventions qui facilitent ou accélèrent le processus d'acquisition d'une langue seconde. En effet, de nombreuses variables peuvent intervenir au sein de ce processus. L'une des équations dans ce processus concerne la relation entre l'intrant langagier que l'apprenant reçoit et le traitement qu'il en fait. À l'égard de cette relation, une des questions relatives à l'apprentissage d'une langue est de savoir le degré d'attention, de conscience, de perception ou de détection nécessaire pour qu'il y ait apprentissage. Le degré de conscience qu'exerce un apprenant sur son apprentissage a donné lieu à une autre distinction du domaine de la didactique des langues secondes, soit la différence entre un apprentissage explicite ou implicite. Il importe de préciser la distinction entre un enseignement et un apprentissage implicite ou explicite. L'enseignement implicite ou explicite, comme nous l'avons défini plus haut, renvoie au fait de fournir ou non à l'apprenant des règles ou des explications métalinguistiques sur une notion. Il s'agit d'un processus externe à l'apprenant. N. Ellis (2011, p. 1-2, traduction libre) définit l'apprentissage implicite comme l'« acquisition naturelle et simple de connaissances sur la structure sous-jacente d'un ensemble de stimulus complexes de façon inconsciente », alors que

« l'apprentissage explicite implique un traitement plus conscient au cours duquel la personne analyse des aspects particuliers de l'ensemble des stimulus et émet et teste des hypothèses pouvant expliquer l'existence d'une structure ». Il s'agit donc d'un processus interne à l'apprenant. Enfin, une troisième distinction concernant le pôle implicite-explicite a trait à la nature des connaissances découlant de l'apprentissage. Les connaissances explicites sont des connaissances dont une personne a conscience, alors que les connaissances implicites sont des connaissances dont une personne n'a pas conscience (Dekeyser, 2017).

En plus de la conception binaire implicite-explicite, il existe une conceptualisation parallèle qu'il convient de mentionner et qui concerne également le type de connaissances découlant d'un apprentissage-enseignement de la langue, à savoir des connaissances déclaratives et procédurales (Ullman, 2015). Selon VanPatten et Williams (2015), les connaissances déclaratives sont des connaissances factuelles sur la langue, par exemple sur les règles de grammaire ou sur les mots de vocabulaire. C'est le fait de savoir que le pronom relatif « qui » s'utilise lorsqu'il occupe la fonction de sujet. Les connaissances procédurales sont des connaissances qu'il est possible de mettre en pratique, par exemple le fait d'être capable de dire spontanément « C'est lui qui doit faire ce travail. »

La distinction entre connaissances explicites/implicites et déclaratives/procédurales n'est pas toujours facile à déterminer dans la recherche en L2 et, à l'heure actuelle, il n'existe pas de consensus clair concernant la relation entre explicite-implicite et déclaratif-procédural (Dekeyser, 2017, Ullman, 2015). Même si cette relation n'est pas complètement isométrique, la plupart des chercheurs conçoivent que, en pratique, il y a adéquation entre connaissances explicites/déclaratives et implicites/procédurales (Dekeyser, 2017; N. Ellis, 2017; Hulstijn, 2015;

Paradis, 2009; Ullman, 2015). Cette conceptualisation distincte concernant la nature des connaissances – explicites ou implicites contre déclaratives ou procédurales – permet de poser des regards différents sur des phénomènes semblables. Le couple explicite-implicite renvoie au degré de conscience lié à l'apprentissage et aux connaissances et le couple déclaratif-procédural renvoie à la qualité des connaissances selon un axe d'automatisation (Ullman, 2015). Les chercheurs peuvent donc utiliser l'une ou l'autre façon de conceptualiser le développement de connaissances. Par exemple, Dekeyser (1998, 2007), en s'appuyant sur la théorie de l'acquisition des connaissances, s'intéresse davantage à la conceptualisation déclaratif-procédural, alors que N. Ellis (2015, 2017) s'intéresse plutôt au degré de conscience nécessaire pour qu'il y ait apprentissage. Dans ce cas, la conceptualisation implicite-explicite est plus adéquate.

La distinction entre un apprentissage implicite et explicite remonte aux travaux de Reber (1967). Dans cette étude, il a demandé à certains participants d'apprendre par cœur différentes combinaisons de lettres qui suivaient certaines règles, mais sans informer les participants de l'existence de ces règles. Après cette phase d'apprentissage, les participants ont été informés du fait que les séquences de lettres suivaient en réalité certaines règles. Par la suite, des combinaisons de lettres étaient présentées aux participants et ceux-ci devaient déterminer si elles respectaient les règles régissant la combinaison de lettres qu'ils venaient d'apprendre. Les résultats ont montré que les participants ont pu identifier correctement 79 % des séquences qui respectaient les règles. Reber (1967) a donc conclu qu'il est possible d'apprendre des règles sans en être conscient.

D'autres éléments soutenant l'existence de deux types d'apprentissages viennent du domaine des études neurolinguistiques et neurobiologiques (N. Ellis, 2015). Les études neurolinguistiques (Ullman, 2015) se sont penchées sur le cas de personnes ayant subi des lésions cérébrales et

affichant un certain type de comportement. Ces études tendent à mettre en relation les zones cérébrales affectées par des lésions et le comportement manifesté chez un individu. Ullman indique par exemple que les patients atteints de la maladie d'Alzheimer affichent une atteinte à la mémoire déclarative et les patients atteints de la maladie de Parkinson ont des problèmes liés à la mémoire procédurale.

Sur le plan neurobiologique, des procédures comme l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) et l'électroencéphalographie (EEG) ont permis de déterminer que les deux types de connaissances relèvent de structures et de systèmes cérébraux différents (Ullman, 2015).

Malgré ces éléments, certains chercheurs ne partagent pas nécessairement une conception dualiste des connaissances. Par exemple, Hulstijn (2015) croit que le modèle à deux systèmes est trop simple pour rendre compte de la complexité du langage naturel et des relations forme-sens qu'il soutient. Il souligne que certaines études montrent que même différents types de connaissances procédurales peuvent être subdivisées selon les structures anatomiques auxquelles elles font appel. En ce sens, les connaissances explicites-implicites pourraient relever d'un ou de plusieurs systèmes qui hébergent différents aspects linguistiques et cognitifs.

Néanmoins, la conceptualisation dualiste explicite-implicite ou déclaratif-procédural est suffisamment étayée et permet de rendre compte de certains phénomènes relatifs à la didactique des L2, notamment la relation entre le type d'enseignement et le type de connaissances qui en découlent.

Par ailleurs, pour expliquer la relation qu'entretient le couple explicite-implicite, trois hypothèses ont été formulées : l'hypothèse de la non-interface, l'hypothèse de l'interface faible et l'hypothèse

de l'interface forte. Les trois hypothèses admettent qu'il existe deux types de connaissances : implicites/procédurales et explicites/déclaratives. Ce qui distingue les hypothèses est le lien entre ces connaissances.

Pour l'hypothèse de la non-interface (Krashen, 1982; Paradis, 2009), les deux types de connaissances sont entièrement indépendantes et sans contribution mutuelle. Le corrélat de cette hypothèse est que l'enseignement de connaissances explicites n'est d'aucune utilité à l'apprentissage d'une L2. Toutefois, N. Ellis (2017), au regard de nombreuses recherches neurologiques qui montrent une collaboration dynamique entre les connaissances implicites et explicites (p. ex. Dehaene, 2014), juge que cette position est difficilement tenable.

Les hypothèses de l'interface faible (R. Ellis, 1993; N. Ellis, 2015, 2017) et forte (Dekeyser, 1998, 2007), quant à elles, admettent toutes deux un lien entre les deux types de connaissances, mais divergent quant à l'ampleur des relations entre les deux.

Selon la position de l'interface forte, il existe une relation causale forte entre les connaissances déclaratives et procédurales. Dekeyser (1998, 2007), en s'appuyant sur la théorie de l'acquisition des compétences (Anderson, 1982, 1993), propose un modèle d'apprentissage selon lequel un apprenant acquiert tout d'abord des connaissances déclaratives de façon explicite. Par la suite, il s'engage dans une pratique contrôlée de ces connaissances qui lui permettent de développer des connaissances procédurales. Le processus de procéduralisation des connaissances peut prendre un certain temps et, avec la pratique, il tend vers un stade d'automatisation. Ce stade d'automatisation peut prendre un temps beaucoup plus long et n'est pas garanti pour tous les apprenants d'une L2.

Selon les défenseurs de la position faible (R. Ellis, 1993; N. Ellis, 2015, 2017), les connaissances explicites peuvent faciliter le développement de connaissances implicites de trois façons. Premièrement, les connaissances explicites peuvent amener un apprenant à remarquer dans l'intrant certaines notions non saillantes, au sens où l'entend l'hypothèse de la prise en compte de Schmidt (1990). Selon cette hypothèse, la prise en compte d'une notion dans l'intrant, c'est-à-dire le fait de la remarquer consciemment, est une condition nécessaire à son acquisition. Deuxièmement, les connaissances explicites peuvent amener l'apprenant à remarquer l'écart entre les notions qu'il voit dans l'intrant et ses connaissances existantes. Troisièmement, les connaissances explicites peuvent orienter la production d'extrant, ce qui favoriserait le traitement de connaissances implicites. Pour expliquer pourquoi un enseignement explicite est nécessaire en L2, N. Ellis (2015, 2017) indique que, en L1, lorsqu'un apprenant commence à être exposé à sa L1, il ajuste le traitement qu'il fait de l'intrant qu'il reçoit à des éléments pertinents aux relations forme-sens de ce système linguistique particulier. Il acquiert ce qu'Ellis appelle une « attention conditionnée » (*learned attention*) qui est optimale pour le traitement de ce système linguistique (par exemple la distinction entre un /u/ et un /y/ en français, alors que cette distinction entre ces phonèmes ne relève pas d'un traitement optimal pour un hispanophone). Lorsqu'un apprenant est exposé à une L2, il aborde ce nouveau système linguistique avec la même attention conditionnée qu'il a développée pour sa L1, ce qui fait en sorte que les relations forme-sens qui ne sont pas transparentes ou qui sont redondantes sont difficilement prises en compte par l'apprenant. Pour remédier à cette attention conditionnée, un enseignement explicite est nécessaire afin de diriger l'attention des apprenants vers des éléments de la L2 qui pourraient échapper au traitement de l'apprenant.

En somme, concluons en soulignant que, quelle que soit leur position sur l'interface explicite-implicite, la plupart des théories de la didactique des langues reconnaissent le rôle primordial de l'apprentissage incident et implicite d'une L2, soit le fait d'apprendre une langue sans prêter une attention consciente et dirigée sur certains éléments (VanPatten and Williams, 2015). L'ELBT se fonde justement sur cette prémisse. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, en L2, un apprentissage purement implicite ne permet pas d'arriver à un niveau de précision élevé, c'est pourquoi l'intégration d'un enseignement de la forme est nécessaire à l'acquisition de certaines notions. En outre, Ellis (2015c) fait également remarquer que les deux systèmes d'apprentissage peuvent être mobilisés dans tout type d'apprentissage. Ullman (2015) croit également qu'il y a interaction, à la fois complémentaire et compétitive, entre les deux systèmes : les mêmes informations peuvent être traitées par les deux systèmes, mais de façon différente et la mobilisation d'un type d'information peut inhiber la même information hébergée dans un autre système selon le contexte d'utilisation de l'information.

Après avoir défini plus précisément les différentes connaissances qu'acquière les apprenants d'une L2 et les relations qui unissent ces connaissances, dans la prochaine section, nous analysons les outils utilisés pour mesurer les connaissances explicites et implicites.

2.4. Outils permettant de mesurer les connaissances implicites et explicites

Afin d'évaluer l'efficacité d'un traitement, il convient de mesurer les connaissances qui ont pu être développées à la suite de ce traitement. Comme nous l'avons mentionné, Norris et Ortega (2000) ont fait remarquer que la plupart des études recensées dans leur méta-analyse avaient tendance à mesurer davantage les connaissances explicites. Depuis, les chercheurs tentent de corriger ce biais en intégrant des outils qui permettent d'obtenir des mesures distinctes de connaissances implicites

et explicites. À partir des années 2000, de nombreuses études de validation de tests de connaissances ont été menées. Par exemple, Ellis (2005), Erlam (2006) et Ellis et coll. (2009) ont mené une série d'études dans le but de valider des instruments qui mesurent les connaissances implicites et explicites, dont un test d'imitation sollicitée, un test de narration à l'oral, un test chronométré de jugement de la grammaticalité, un test non chronométré de jugement de la grammaticalité et un test de connaissances métalinguistiques. Nous allons tout d'abord décrire ces tests et ensuite passer en revue les études qui ont cherché à déterminer le type de connaissances que ces tests évaluent⁴.

Dans un test de narration à l'oral, les apprenants doivent lire à deux reprises un texte qui contient certaines structures. Par la suite, ils doivent raconter à l'oral ce qu'ils ont lu pendant trois minutes. La production orale des apprenants est enregistrée et transcrite. Par la suite, une analyse de production obligatoire des structures est effectuée pour évaluer la mesure dans laquelle les apprenants ont utilisé la structure dans le contexte où ils devaient l'utiliser.

Le test d'imitation sollicitée consiste à présenter à un apprenant une série d'énoncés qui ciblent des structures grammaticales prédéterminées. La moitié des énoncés contiennent une erreur et l'autre n'en contient pas. Les énoncés prennent la forme d'affirmations dont l'apprenant doit traiter le sens : il peut s'agir de dire si on est d'accord ou non avec un énoncé (p. ex. *Les Canadiens sont ponctuels.*) ou d'affirmer si l'énoncé est vrai ou faux. La procédure consiste à écouter chacun des

⁴ Nous reconnaissons que les termes « tests » et « tâches » sont utilisés en docimologie pour renvoyer à des instruments différents, le terme « test » renvoyant à des outils validés par de nombreuses analyses confirmatoires, alors que le terme « tâche » concerne des outils développés dans le cadre de certaines études et qui n'ont pas fait l'objet d'une validation aussi rigoureuse que les « tests ». Néanmoins, comme nous utilisons le terme « tâche » dans une acception particulière tout au long de notre étude, pour des raisons de clarté, nous préférons utiliser « test » pour désigner tout type d'instrument visant à mesurer les connaissances et tâche au sens où l'entend l'ELBT comme nous en avons fait mention à la section 2.1.

énoncés. L'apprenant doit évaluer l'énoncé en disant s'il est d'accord ou non avec l'énoncé et doit ensuite le répéter de façon correcte. Un point est attribué si l'apprenant a utilisé correctement la structure cible et aucun point n'est accordé si l'apprenant n'utilise pas correctement la structure ou s'il évite de l'utiliser. Le jugement relatif au contenu n'est pas comptabilisé.

Les tests de jugement de la grammaticalité chronométrés et non chronométrés ont approximativement la même forme. Des énoncés ciblant certaines structures, dont la moitié sont grammaticaux et l'autre moitié, agrammaticaux sont présentés aux apprenants, et ceux-ci doivent juger de leur grammaticalité. Pour les énoncés agrammaticaux, le participant doit les corriger en fournissant la bonne forme. Dans le test chronométré, les participants ne disposent que d'un très court délai pour répondre (entre 1,8 et 6,24 secondes dans Ellis (2005)). Dans la version non chronométrée, les participants n'ont pas de limite de temps pour répondre.

Le test de connaissances métalinguistiques est composé de deux parties. Dans la première partie, des énoncés agrammaticaux sont accompagnés de quatre choix de réponses présentant diverses explications. Les apprenants doivent choisir la réponse qui explique le mieux la raison pour laquelle l'énoncé n'est pas grammatical. Par exemple :

L'ordinateur que j'ai besoin coûte très cher.

- a) Il faut utiliser le pronom relatif « dont » qui remplace un complément introduit par « de ».*
- b) « Que » est un pronom complément indirect.*
- c) Il faut ajouter le pronom complément « en » après « ai ».*
- d) Il faut utiliser le pronom relatif « qui » qui remplace le sujet « ordinateur ».*

La deuxième partie est aussi divisée en deux sections. Dans la première section, un paragraphe est présenté aux participants en dessous duquel figure un tableau contenant le nom de différentes catégories grammaticales, et les participants doivent identifier des mots dans le paragraphe correspondant à une catégorie donnée. Par exemple :

Dans ce petit village, il fait très beau pendant l'été.

Pronom:

Adjectif:

Nom:

Dans la deuxième section, les participants doivent identifier certaines fonctions dans des énoncés présentés (p. ex. Trouver le sujet dans la phrase : *La petite fille est sortie dehors.*)

Plusieurs études ont cherché à déterminer si ces tests permettent de mesurer des connaissances distinctes (Bowles, 2011; Erlam, 2006; R. Ellis, 2005; Gutiérrez, 2013; Spada, Li-Ju et Tomita, 2015; Zhang, 2015).

Dans une étude menée auprès de 91 apprenants de l'anglais L2, dont la L1 et le niveau de maîtrise de l'anglais n'étaient pas les mêmes, et de 21 locuteurs natifs de l'anglais, Ellis (2005) a procédé à la validation d'une série de ces cinq tests permettant de mesurer séparément les connaissances implicites et explicites. Les tests ont mesuré les connaissances des participants sur 17 structures grammaticales de l'anglais. Les résultats ont montré que l'ensemble des tests présentaient des corrélations entre eux, ce qui implique que chaque test fait appel, dans une certaine mesure, aux deux types de connaissances. Ellis fait remarquer qu'il est difficile d'isoler complètement un type de connaissances au profit d'un autre. Les apprenants ont toujours la possibilité de puiser dans tous leurs bassins de connaissances. Toutefois, les modalités d'exécution peuvent limiter ou favoriser l'accès à certaines connaissances. Des analyses factorielles confirmatoires ont montré que le test

d'imitation sollicitée, le test de narration à l'oral et le test de jugement de la grammaticalité chronométré saturaient sur un facteur commun lié aux connaissances implicites, alors que les réponses aux énoncés agrammaticaux du test de jugement de la grammaticalité non chronométré et le test de connaissances métalinguistiques saturaient sur un facteur distinct lié aux connaissances explicites.

Par la suite, d'autres études ont cherché à distinguer plus précisément les tests mesurant les connaissances explicites et implicites, ce dont il sera question dans les deux prochaines sections.

2.4.1 Tests mesurant les connaissances explicites

Les résultats d'Ellis (2005) ont été partiellement confirmés dans d'autres contextes (Bowles, 2011; Gutiérrez, 2013; Zhang, 2015). Gutiérrez (2013) a répliqué une partie du modèle d'Ellis (2005). Dans son étude, 49 apprenants de l'espagnol langue étrangère de niveau universitaire ont effectué un test de jugement chronométré et non chronométré et un test de connaissances métalinguistiques. Cette fois-ci, les analyses factorielles confirmatoires montrent que les items grammaticaux des deux tests de jugement de la grammaticalité relevaient de connaissances implicites et que les items agrammaticaux étaient associés aux connaissances explicites. Zhang (2015) a également tenté de valider le modèle d'Ellis (2005) auprès d'une population d'apprenants de l'anglais langue étrangère en comparant les connaissances mesurées par un test d'imitation sollicitée, un test de jugement de la grammaticalité chronométré et non chronométré et un test de connaissances métalinguistiques. Les analyses montrent que le test d'imitation sollicitée et les items grammaticaux des deux tests de jugement de la grammaticalité faisaient appel aux connaissances implicites et les items agrammaticaux des deux tests de jugement de la grammaticalité et le test de connaissances métalinguistiques faisaient appel à des connaissances explicites. En somme, ces

études semblent montrer que le caractère grammatical ou non d'un item fait appel à des connaissances différentes, les items grammaticaux se rapprochant du pôle implicite des connaissances et les items agrammaticaux, du pôle explicite.

Godfroid et coll. (2015), contrairement aux études précédentes, ont employé une méthodologie de monitoring oculaire pour tenter de déterminer si les tests de jugement chronométrés ou non mesuraient le même type de connaissances. Les caractéristiques des points de fixation lors de la lecture permettent de voir ce sur quoi les participants fixent leur attention et permettent de refléter le traitement cognitif qu'ils effectuent. En tout, 40 apprenants de l'anglais L2 de niveau universitaire et 20 locuteurs natifs ont effectué un test de jugement chronométré et non chronométré. Les analyses de mouvement des yeux révèlent que le facteur temps a un effet important dans le traitement des phrases chez les apprenants d'une L2, c'est-à-dire que le traitement des items différait en fonction de la présence ou de l'absence d'une limite de temps pour évaluer la grammaticalité d'une phrase. Les auteurs de l'étude ont donc conclu que les tests de jugement de la grammaticalité chronométrés et non chronométrés mesurent des connaissances différentes, particulièrement les items agrammaticaux du test non chronométré qui se démarquent des items du test chronométré.

Devant les résultats contradictoires concernant les caractéristiques des items révélés dans les études précédentes, Vafaei, Suzuki et Kachisnke (2017) ont mené une analyse factorielle pour déterminer si les modalités du test de jugement de la grammaticalité relatives à l'inclusion ou non d'une contrainte de temps et si le caractère grammatical ou non d'un énoncé permettent de distinguer les connaissances implicites des connaissances explicites. Ils ont comparé le test de jugement de la grammaticalité à des tests considérés comme des mesures plus fines des deux types

de connaissance, soit un test de lecture à progression autocontrôlée et un test de contrôle des mots pour les connaissances implicites, et un test de jugement métalinguistique mesurant les connaissances explicites. Dans un test de lecture à progression autocontrôlée, le participant doit appuyer sur une touche à chaque mot qu'il lit, et le temps de réaction est par la suite mesuré. Le temps de réaction devrait être plus long pour les items agrammaticaux. Dans un test de contrôle de mots, on présente au participant à l'écran d'un ordinateur un mot cible qu'il doit par la suite identifier dans une phrase. Dès qu'il aperçoit le mot cible dans la phrase, il doit appuyer sur une touche, et le temps de réaction est enregistré. Encore une fois, le temps de réaction devrait être plus long dans le cas des items agrammaticaux.

Les résultats aux analyses montrent que, peu importe qu'une contrainte de temps soit imposée ou non et peu importe que les items soient grammaticaux ou non, les items du test de jugement de la grammaticalité saturaient sur une composante distincte de celle sur laquelle saturaient les deux tests de connaissances implicites. Les auteurs concluent que le test de jugement de la grammaticalité, quelles que soient les modalités d'exécution, mesure les connaissances explicites. Les différences obtenues aux différents types de test de jugement de la grammaticalité reflètent, à leur avis, des connaissances explicites à différents stades d'automatisation.

En somme, les résultats des études de validation des tests de jugement de la grammaticalité chronométrés ou non affichent des résultats quelque peu contradictoires. Certaines études montrent que c'est le caractère grammatical ou non des items qui semble différencier les connaissances mesurées, c'est-à-dire que les items grammaticaux sont traités d'une façon différente des items agrammaticaux (Gutiérrez, 2013; Zhang, 2015), alors que, dans d'autres études, le facteur temps (test chronométré ou non) semble être l'élément qui permet de distinguer les deux types de

connaissances (Ellis, 2005; Godfroid et coll. 2015). Toutefois, selon Vafaei, Suzuki et Kachisnke (2017), les différentes modalités d'exécution feraient toutes appel à des connaissances explicites. Les contraintes de temps reflèteraient davantage le caractère automatisé des connaissances explicites. L'avantage du test de jugement de la grammaticalité est qu'il est facile à administrer en salle de classe et offre une mesure fiable de connaissances explicites visant une ou des structures particulières. Le test de connaissances métalinguistiques offre également une mesure fiable de connaissances explicites, mais, pour chaque question, il faut fournir une règle grammaticale qui justifie la réponse. Il n'est pas possible de répéter la même règle pour justifier des questions ciblant la même notion. Ce genre de test convient davantage à des études qui ciblent toute une gamme de notions grammaticales différentes.

Après avoir passé en revue les tests mesurant les connaissances explicites, examinons à présent les tests qui se situent davantage du côté des connaissances implicites.

2.4.2 Mesures de connaissances implicites

Comme il a été vu plus haut dans l'étude d'Ellis (2005), des analyses factorielles confirmatoires ont montré que le test d'imitation sollicitée et le test de narration à l'oral relevaient d'un même facteur associé aux connaissances implicites.

Erlam (2006) a évalué la validité d'un test d'imitation sollicitée pour mesurer les connaissances implicites. Au total, 95 apprenants de l'anglais L2 et 20 locuteurs natifs ont effectué un test d'imitation et un test de narration à l'oral. Contrairement aux tests d'imitation utilisés dans des études précédentes, Erlam a ajouté une consigne selon laquelle les apprenants devaient juger la véracité de chaque énoncé avant de le répéter. Cette étape permet d'inciter les participants à se

concentrer davantage sur le sens plutôt que la forme des énoncés. Une corrélation significative ($r = ,47$) entre les deux tests a été rapportée. Ces résultats ont également été confirmés par Bowles (2011) et Spada et coll. (2015).

Toutefois, le fait de dire aux participants de répéter de façon correcte les énoncés pourrait les amener à porter attention à la forme, plutôt qu'au sens. Granena (2016) a contrôlé ce facteur et n'a constaté aucune différence entre le fait de dire ou non aux apprenants de répéter « correctement » l'énoncé. Selon son étude, l'indication de répéter correctement l'énoncé ferait tout de même appel aux connaissances implicites.

Une importante caractéristique pour accéder aux connaissances implicites est la contrainte de temps (Erlam et Akakura, 2016). Toutefois, les études s'étant intéressées au test d'imitation sollicitée n'ont pas toujours précisé la façon dont cette modalité était prise en considération (Zhang, 2015). Par exemple, certaines études présentaient les items du test en temps réel et en grand groupe en encourageant les participants à répondre le plus rapidement possible (Erlam, 2006). D'autres études ont imposé une limite de temps aux participants pour répondre au test qui était exécuté sur ordinateur. Toutefois, Kim et Nam (2017) ont fait remarquer que le délai de réponse variait grandement d'une étude à une autre. Ces chercheurs ont mené une étude dans laquelle ils ont comparé différentes modalités d'exécution de différents tests mesurant les connaissances implicites et explicites : un test d'imitation sollicitée avec et sans contrainte de temps, un test chronométré de jugement de la grammaticalité à l'oral et à l'écrit et un test de connaissances métalinguistiques. Les résultats aux analyses factorielles montrent que les tests saturaient sur trois facteurs différents que les auteurs ont catégorisés de la façon suivante : connaissances implicites fortes, connaissances implicites faibles et connaissances explicites. Les

tests d'imitation sollicitée, avec ou sans contrainte de temps, saturaient sur un facteur associé aux connaissances implicites fortes. Les tests chronométrés de jugement de la grammaticalité saturaient sur un autre facteur associé aux connaissances implicites faibles et le test de connaissances métalinguistiques saturait sur un troisième facteur associé à des connaissances explicites. Toutefois, à la lumière des résultats de l'étude de Vafaei, Suzuki et Kachisnke (2017) mentionnés ci-dessus, il semble que les tests chronométrés de jugement de la grammaticalité soient davantage associés à des connaissances explicites automatisées. Ces derniers avaient inclus dans leur étude des mesures fines des connaissances implicites, soit un test de lecture à progression autocontrôlée et un test de contrôle des mots. En ce qui concerne l'imposition ou non d'une limite de temps au test d'imitation sollicitée, bien que les deux versions du test aient saturé sur un même facteur associé aux connaissances implicites fortes, le score factoriel du test comprenant une contrainte de temps était significativement plus élevé que celui sans contrainte de temps, indiquant une mesure plus « pure » de connaissances implicites. Toutefois, dans une étude récente, Li, Ellis et Zhu (2019) ont utilisé un test chronométré d'imitation sollicitée pour mesurer des connaissances implicites dans le cadre d'une étude quasi expérimentale ayant lieu dans des salles de classe. Ceux-ci ont constaté que l'imposition d'une contrainte de temps s'est révélée trop exigeante pour les participants. De plus, comme il n'existe pas de consensus concernant le délai adéquat à imposer, il semble que la version chronométrée du test d'imitation sollicitée ne soit pas facilement praticable dans un contexte de salle de classe.

En somme, les études précédentes indiquent qu'il n'est pas toujours facile de mesurer un type de connaissances précises. Dekeyser (2019) affirme même qu'il est très difficile de mesurer les connaissances implicites, puisque cela suppose que les participants ne soient pas conscients du fait

qu'on mesure de telles connaissances. D'ailleurs, malgré les nombreuses études qui confirment que le test d'imitation sollicitée mesure les connaissances implicites, Suzuki et Dekeyser (2015) ont plutôt conclu qu'il mesure des connaissances explicites automatisées et que des tests de lecture à progression autocontrôlée et des tests de contrôle des mots sont plus adéquats. Deleyser (2019) reconnaît toutefois qu'il peut exister différents types de connaissances implicites, tout comme il existe différents types de connaissances explicites.

Il semble donc que chaque test et chaque modalité d'exécution fassent appel à des connaissances se situant le long du continuum explicite-implicite. À ces considérations, il faut également ajouter le contexte de passation des tests. La plupart de ces études ont été faites en contexte de laboratoire. Dans le cadre d'études quasi expérimentales ayant lieu dans des groupes d'apprenants intacts, le temps de classe est limité de même que l'accès à des laboratoires informatiques. Même si un test de narration à l'oral pourrait mieux refléter les connaissances véritables des apprenants, ce genre de test est problématique : il prend plus de temps à administrer et il n'est pas toujours possible d'inciter les apprenants à utiliser la structure visée par l'étude. Pour ces raisons et compte tenu de la validité observée dans différentes études, Roehr-Brackin (2018) et R. Ellis (2015) recommandent l'utilisation d'un test d'imitation sollicitée pour mesurer les connaissances implicites.

En somme, il est difficile de contrôler le type exact des connaissances qui sont sollicitées dans le cadre d'un test donné. Toutefois, si l'on conçoit le développement des connaissances selon un pôle explicite-implicite en fonction d'un niveau d'automatisation croissante, il est possible de mesurer des connaissances à des stades développementaux différents. La revue des écrits précédente a mis en évidence le fait que le test de jugement de la grammaticalité, peu importe ses modalités

d'exécution (item grammatical ou non, contrainte de temps ou non) fait appel à des connaissances qui se situent plus près du pôle explicite des connaissances, alors que le test d'imitation sollicitée fait appel à des connaissances se situant plus près du pôle implicite des connaissances. Il s'agit donc de deux mesures qui apportent des regards différents sur le développement des connaissances.

La première partie du cadre théorique a permis de mieux comprendre ce qui est entendu par enseignement des langues basé sur la tâche et enseignement de la forme, notamment en ce qui concerne l'efficacité d'un enseignement de la forme relativement au développement des connaissances et la façon de mesurer ces connaissances. Dans la prochaine section, nous explorons les méthodologies d'enseignement par la tâche proposées par plusieurs didacticiens et la place que peut jouer l'enseignement de la forme au sein d'une tâche.

2.5 Méthodologies d'enseignement

La diversité des définitions et des conceptions concernant l'approche par la tâche se reflète également dans la façon dont l'enseignement par la tâche est mis en œuvre. En effet, plusieurs auteurs ont proposé des recommandations pédagogiques pour orienter le déploiement d'un enseignement en salle de classe (Ellis, 2003; Norris; 2009, Nunan; 2004, Van den Branden, 2016; Willis et Willis 2007). Même s'il n'existe pas qu'une seule façon d'enseigner par la tâche, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, plusieurs auteurs ont proposé un modèle en trois phases : prêtâche, tâche, post-tâche. Dans la section qui suit, nous présentons plus en détail certaines de ces méthodologies d'enseignement.

Tout d'abord, Willis et Willis (2007) énoncent plusieurs paramètres dont les enseignants peuvent s'inspirer pour travailler certaines compétences. Selon ces auteurs, l'étape de la tâche commence par une phase d'activation au cours de laquelle l'enseignant présente le sujet ou expose les apprenants à un intrant oral ou écrit et anime une séance de remue-méninges. Willis et Willis indiquent qu'il est possible de donner ou non aux apprenants du temps de préparation selon les compétences qu'on vise (aisance, complexité, précision). Par la suite, les apprenants doivent planifier l'exécution de la tâche, ce qui leur permet de trouver les ressources linguistiques nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

Par la suite, l'étape de la tâche est le moment de définir la structure que celle-ci prendra, notamment en ce qui concerne le format du matériel, l'imposition ou non de certains délais, le nombre de mots attendus, l'ajout ou non d'éléments-surprises, l'accès à du matériel et à des notes ainsi que l'établissement de buts. Il faut également établir le rôle que joueront les participants pendant la tâche, définir les caractéristiques de l'interaction (p. ex. échanges d'information unidirectionnels ou bidirectionnels, travail en dyades ou en groupes) et fournir une rétroaction corrective en assurant un équilibre entre l'aisance et la précision.

De plus, pendant l'accomplissement de la tâche, l'enseignant peut demander aux apprenants de s'enregistrer et, à l'étape de la post-tâche, il peut leur demander de transcrire une partie ou l'intégralité de la tâche ou de répéter la tâche de façon à effectuer un travail d'enrichissement lexical, de précision grammaticale ou de complexité. En outre, c'est à cette étape que Willis et Willis situent l'enseignement de la forme (vocabulaire, collocation, grammaire). Pour eux, il ne faut pas présenter de notions linguistiques au préalable pour éviter que les apprenants ne se concentrent sur ces notions au détriment du sens de la tâche.

Plus récemment, Van den Branden (2016) a repris à son compte le modèle prêtâche, tâche et post-tâche en s'intéressant davantage à des composantes métacognitives de l'organisation de la tâche. Premièrement, il sépare l'organisation de la prêtâche selon trois volets : cognitif, socioémotionnel et organisationnel. Au regard du volet cognitif, l'enseignant présente le sujet et active les connaissances conceptuelles et linguistiques des apprenants sur le sujet. L'enseignant peut également fournir le vocabulaire utile, voire essentiel, à l'accomplissement de la tâche. Au regard du volet socioémotionnel, l'enseignant suscite la motivation des apprenants et les incite à s'engager dans la tâche. Au regard du volet organisationnel, l'enseignant précise les consignes relatives à la tâche et les paramètres d'interaction de la tâche (travail individuel ou en groupe).

Deuxièmement, à l'étape de la tâche, les étudiants, seuls ou en équipe, travaillent à la réalisation des objectifs de la tâche et mobilisent les ressources nécessaires pour y arriver. Cette étape implique des interactions qui constituent des occasions où l'enseignant peut répondre aux questions axées sur la forme ou le sens, fournir une rétroaction corrective et surveiller la progression des étudiants. De plus, Van den Branden (2016) souligne l'importance d'encourager les étudiants pour maintenir leur motivation et leur engagement dans la tâche.

Troisièmement, à l'étape de la post-tâche, les étudiants présentent leur travail et l'enseignant effectue une évaluation de la performance de la tâche. Van den Branden (2016) ajoute que, à cette étape, l'enseignant peut également faire un enseignement d'une ou de formes linguistiques qui sont ressorties au moment de l'accomplissement de la tâche.

Norris (2009), quant à lui, ne mentionne pas explicitement les trois phases, prêtâche, tâche et post-tâche, mais parle plutôt d'une phase d'exposition à un intrant, d'une phase de travail et réalisation de la tâche et d'une phase de réflexion et de répétition. Pour lui, un enseignement par la tâche

commence généralement par une exposition à un intrant, sous la forme de vidéos ou de textes écrits, qui présentent ou simulent la réalisation de la tâche cible. Cette étape permet également aux apprenants de mieux connaître le contexte dans lequel s'inscrit la tâche et de stimuler leur engagement et leur motivation. L'enseignant sert également de modèle et fournit un intrant qui sera utile aux apprenants.

Après l'exposition à l'intrant vient l'étape du travail sur la tâche pédagogique. L'enseignant procède à la segmentation, à l'élaboration ou à la manipulation de la tâche de façon à attirer l'attention des apprenants sur la relation entre la forme et la fonction de certains éléments linguistiques en procédant, notamment, à la mise en relief de l'intrant (*input enhancement*), à l'étude du vocabulaire, à des activités interactives de groupe permettant aux apprenants d'utiliser le langage qu'ils viennent d'apprendre (par exemple des activités d'échange d'information), bref à tout type d'activités permettant une négociation du sens. À cette étape, l'enseignant procède également à un enseignement de la forme qui peut consister en de brèves capsules grammaticales ou une rétroaction corrective. Norris (2009) souligne aussi l'importance d'avoir recours à des tâches pédagogiques variées pour répondre aux différents besoins et aux différentes motivations des apprenants.

Par la suite, les apprenants procèdent à la réalisation de la tâche cible où sont reproduites les conditions, réelles ou simulées, de la tâche. Toujours selon Norris (2009), l'enseignant peut choisir de conclure la tâche par une étape de suivi où l'on réfléchit aux points positifs et aux difficultés liées à la réalisation de la tâche et peut revenir sur certaines notions linguistiques pour effectuer un autre enseignement de la forme. Il est également possible, à cette étape, de répéter la tâche de façon à travailler l'aisance des apprenants.

Dans la salle de classe, le rôle de l'enseignant consiste à faire le lien entre les objectifs de la tâche, le matériel et les apprenants. Il suit la progression des apprenants en s'assurant qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux, il fournit des explications sur certains points linguistiques et, au besoin, modifie le déroulement de la tâche pour s'assurer que les apprenants soient les plus engagés possible dans la réalisation de la tâche. En ce sens, l'enseignant doit faire preuve de flexibilité.

Récemment, Ellis et Shintani (2014) ont regroupé différentes options relatives à la mise en œuvre d'un enseignement par la tâche (voir le tableau 2.5).

Tableau 2.5 : Méthodologie d'enseignement fondé sur la tâche (Ellis et Shintani, 2014, p.142, traduction libre)

Phase	Options	Description
Prétâche	1. Modélisation de la tâche	Les étudiants écoutent ou regardent des « experts » accomplir la tâche.
	2. Enseignement de la forme	L'enseignant présente des notions linguistiques utiles à l'accomplissement de la tâche.
	3. Élaboration de schéma	L'enseignant active et enrichit les connaissances des étudiants sur le sujet de la tâche.
	4. Planification stratégique	Les étudiants se voient attribuer un certain temps pour préparer la tâche.
Tâche	1. Limite de temps	Les étudiants n'ont qu'un temps limité pour accomplir la tâche.
	2. Soutien contextuel	Les étudiants ont accès à un intrant au moment d'exécuter la tâche.
	3. Enseignement explicite	L'enseignant arrête l'accomplissement de la tâche pour enseigner une notion linguistique utile à la réalisation de la tâche.
	4. Élément surprise	L'enseignant fournit des renseignements supplémentaires concernant la tâche.
Post-tâche	1. Répétition	Les étudiants doivent répéter la tâche.
	2. Rapport	Les étudiants doivent présenter les résultats de la tâche au reste de la classe.
	3. Travail linguistique	Les étudiants effectuent des exercices concernant des problèmes linguistiques auxquels ils ont fait face.

Le tableau 2.5 expose à la fois des options d'ordre cognitif, linguistique et didactique pour opérationnaliser un enseignement par la tâche dans une salle de classe, comme l'activation des connaissances, la planification du temps, la répétition, etc. Par contre, contrairement aux autres méthodologies, pour Ellis et Shintani (2014), un enseignement de la forme peut être intégré à chacune des phases, que ce soit à la prêtâche, la tâche ou la post-tâche.

En somme, si l'on compare et résume l'ensemble des modèles présentés, on constate que l'enseignement par la tâche commence normalement par une exposition à un intrant ou à une modélisation d'une tâche, étape qui sert notamment à bien expliquer les objectifs de la tâche et à susciter l'intérêt des apprenants. Une fois les objectifs compris, les apprenants commencent à effectuer la tâche et c'est à ce moment qu'ils se rendent compte des ressources linguistiques dont ils ont besoin pour la réaliser. L'accomplissement de la tâche leur permet de trouver ces ressources et de les intégrer. À la fin, les étudiants présentent leurs résultats.

En ce qui concerne l'enseignement de la forme, les didacticiens situent ces moments à différentes étapes de la séquence didactique. À l'exception d'Ellis et Shintani (2014) pour qui, comme nous l'avons souligné, l'enseignement de la forme peut intervenir à n'importe quel moment de la tâche, les auteurs situent l'enseignement de la forme soit pendant (Norris, 2009; Van den Branden, 2016) ou après la tâche (Norris, 2009; Van den Branden, 2016; Willis et Willis, 2007). Pour Van den Branden (2016), seule la présentation de mots de vocabulaire avant la tâche est une option. Les didacticiens formulent des recommandations quant au moment d'enseigner la forme selon différentes justifications. Par exemple, à l'étape de la prêtâche, un enseignement de la forme permettrait aux apprenants d'acquérir des notions qui leur seraient utiles au moment d'effectuer la tâche. À l'étape de la tâche, un enseignement de la forme permettrait aux apprenants de faire un

lien direct entre la forme et son contexte d'utilisation. Enfin, à l'étape de la post-tâche, l'enseignement de la forme permettrait de consolider ce qui a été vu au cours de la tâche et d'éviter un détournement de l'attention des apprenants du sens au profit de la forme. Toutefois, les propositions émises ne sont pas toujours étayées par des justifications d'ordre théorique ou empirique. Les prochaines sections se penchent justement sur ces deux questions.

2.6 Fondements théoriques

Même si aucune théorie de la didactique des langues secondes ne traite directement de la question du moment propice à l'enseignement de la forme, il est possible d'inférer certaines prédictions concernant les effets liés au moment. Dans la section qui suit sont présentés différents points de vue théoriques qui peuvent permettre d'expliquer la façon dont le moment de procéder à un enseignement de la forme peut influencer sur l'apprentissage de la L2.

D'emblée, la plupart de ces théories tiennent pour acquis que la capacité de traitement d'un apprenant est limitée et que, lorsque confronté à une situation exigeante cognitivement, il ne lui est pas possible de traiter sens et forme en même temps. Ces théories diffèrent quant au moment où il faudrait séparer la forme du sens. Par exemple, selon la théorie du traitement de l'intrant (VanPatten, 1996, 2004), comme les capacités de traitement des apprenants sont limitées, lorsqu'un apprenant fait face à des difficultés de compréhension, il aura tendance à prioriser le traitement du sens au détriment du traitement de la forme. Il faudrait donc mieux attirer l'attention des apprenants à la forme avant l'activité communicative.

Skehan (1998a) abonde dans le même sens en adhérant à un modèle de ressources limitées. Tout comme pour la théorie du traitement de l'intrant, ce modèle postule que les capacités de traitement

sont limitées, mais, selon Skehan, la priorisation du traitement se fait selon trois facteurs : la complexité, la précision ou l'aisance. La complexité concerne la complexité des structures (p. ex. grammaticales, syntaxiques, lexicales) que l'apprenant utilise. La précision a trait à la mesure dans laquelle les productions de l'apprenant se conforment aux normes de la langue. Enfin, l'aisance reflète la mesure dans laquelle l'apprenant s'exprime sans pauses, hésitations ou reformulations (Skehan, 1998a). Par exemple, si un apprenant est concentré sur l'aisance de son message, il faudrait attendre à la fin d'une tâche pour attirer son attention à la forme. Ces deux justifications théoriques pourraient expliquer pourquoi il vaudrait mieux séparer l'enseignement de la forme de la tâche et donc de procéder à un enseignement de la forme à la pré-tâche ou à la post-tâche. Dans les sections qui suivent, nous explorons plus en détail certaines justifications théoriques qui peuvent appuyer l'intégration d'un enseignement de la forme à chacune des étapes de la tâche.

2.6.1 Théorie de l'acquisition des compétences

Dekeyser (1998, 2007) s'appuie sur la théorie de l'acquisition des compétences (Anderson, 1993) pour justifier un enseignement préalable à une activité communicative. La théorie de l'acquisition des compétences relève de la position de l'interface forte et postule que les compétences linguistiques se situent sur le même plan cognitif que les autres compétences (p. ex. jouer d'un instrument de musique, apprendre à faire du vélo). Essentiellement, selon cette théorie, un apprenant d'une L2 acquiert tout d'abord des connaissances déclaratives qui, avec la pratique, contribuent au développement de connaissances procédurales, soit des connaissances automatisées accessibles de façon explicite. Initialement, l'apprentissage se fait par la transmission d'un savoir d'un expert à un novice, souvent sous forme de démonstration où l'expert enseigne en commentant l'objet d'apprentissage visé, comme une règle de grammaire ou la prononciation d'un certain mot.

Par la suite vient la phase de la procéduralisation des connaissances où, avec la pratique, les connaissances déclaratives deviennent accessibles de façon plus facile et rapide. Enfin vient la phase de l'automatisation où l'accès aux connaissances ne demande presque aucun effort cognitif. Dekeyser (2015) fait toutefois remarquer que le stade d'automatisation n'est pas synonyme de perfection. Un locuteur d'une L2 peut tout de même commettre des erreurs à ce stade au même titre qu'un locuteur natif. Par ailleurs, Dekeyser (2007) insiste pour dire que la procéduralisation des connaissances doit avoir lieu sous des conditions d'opération réelles. Si on prend le cas d'un enseignement d'une règle de grammaire où l'enseignant explique la règle (transmission de connaissances déclaratives) et où les apprenants effectuent des exercices structurés de façon décontextualisée, on pourra dire que la procéduralisation s'est effectuée dans ces conditions spécifiques, mais on ne peut conclure à une procéduralisation dans un contexte communicatif. Par conséquent, selon cette théorie, il vaudrait mieux procéder à l'enseignement de la forme au début de la tâche. Cette théorie pourrait tout de même justifier également l'intégration d'un enseignement de la forme pendant la tâche, puis les apprenants disposeraient toujours d'un contexte communicatif dans lequel la procéduralisation des connaissances pourrait s'opérer, mais elle ne justifie pas l'enseignement de la forme à la fin d'une tâche.

2.6.2 Traitement approprié au transfert

Tout comme la théorie de l'acquisition des compétences, la théorie du traitement approprié au transfert (*Transfert Appropriate Processing*) postule que l'acquisition de connaissances est facilitée lorsque les conditions d'apprentissage et d'utilisation réelle sont semblables (Lightbown, 2008; Segalowitz et Lightbown, 1999). Cette théorie soutient le fait qu'il est plus aisé d'avoir accès, dans la vie réelle, aux connaissances acquises dans le cadre d'un contexte communicatif

(Segalowitz et Lightbown, 1999). Un des concepts importants de cette théorie est la capacité de traitement de l'information limitée d'une personne, c'est-à-dire qu'il est impossible de prêter attention à la fois au sens, à la forme, à la prononciation, à l'usage pragmatique et sociolinguistique d'un terme. Par conséquent, au cours d'un épisode d'apprentissage, certains éléments seront encodés dans la mémoire à long terme, alors que d'autres ne le seront pas (Lightbown, 2008). De plus, Lightbown souligne que certains éléments encodés font l'objet d'un apprentissage délibéré, tandis que d'autres éléments peuvent être encodés de façon incidente, sans un contrôle exercé a priori de la part de l'enseignant ou de l'apprenant. C'est pourquoi un apprentissage dans un contexte reproduisant des conditions d'utilisation réelle permet l'encodage incident d'éléments pertinents à la situation de communication. Cette théorie justifie un enseignement pendant la tâche, puisque les apprenants sont complètement immergés dans un contexte communicatif qui ressemble à celui d'une utilisation réelle.

Par ailleurs, une justification pour intégrer l'enseignement de la forme à l'étape de la tâche peut également reposer sur les approches interactionnistes. Selon l'hypothèse de l'interaction (Long, 1983, 1996) un intrant compréhensif est une condition nécessaire à l'acquisition. Les interactions avec des locuteurs représentent les meilleures occasions d'être exposé à ce genre d'intrant compréhensif puisque les locuteurs peuvent manifester directement leur incompréhension et ajuster en conséquence leur discours, soit en simplifiant leur formulation, soit en développant leur propos. Swain (1985, 1995), en réaction à l'hypothèse de l'intrant, affirme que l'exposition à un intrant compréhensif ne serait pas suffisante pour qu'un apprenant puisse acquérir des compétences linguistiques comparables à celles d'un locuteur natif. Elle a formulé l'hypothèse de l'extrant selon laquelle la production d'un extrant amènerait les apprenants à réfléchir à la forme

à utiliser pour exprimer le sens de ce qu'ils veulent communiquer. Ce faisant, ils peuvent être confrontés à une lacune dans leur répertoire interne et être motivés à trouver les moyens linguistiques pour s'exprimer. En conséquence, le travail sur la tâche pourrait constituer le meilleur vecteur à l'acquisition de la langue en contexte lorsque les apprenants font face à des difficultés de compréhension liées au sens, comme le prévoit l'hypothèse de l'interaction, ou lorsqu'ils ne trouvent pas les moyens linguistiques pour répondre aux exigences de la tâche dans leur répertoire existant, comme le prévoit l'hypothèse de l'extrait. Reconnaissons que le fait de remarquer une lacune dans son répertoire pour répondre aux exigences d'une tâche donnée pourrait également justifier un enseignement de la forme à la fin d'une tâche, comme il en sera question à la section suivante.

2.6.3. Attention préparatoire

Une théorie issue des sciences cognitives, l'attention préparatoire, pourrait justifier le fait de procéder à un enseignement après la tâche (N. Ellis, 2005; LaBerge, 1995, 2000; LaBerge, Auclair and Seiroff, 2000; Quinn, 2014). En s'appuyant sur James (1890), Laberge (1995) soutient que l'exposition à un certain stimulus peut inciter le cerveau à entreprendre un prétraitement de l'information, diminuant ainsi la charge de traitement réel au moment où l'intrant est traité plus explicitement. Dans le domaine de la didactique des langues, Hondo (2015) s'appuie sur cette théorie pour expliquer qu'un contexte dans lequel une certaine forme linguistique serait nécessaire à l'accomplissement d'une tâche pourrait orienter l'attention des apprenants vers cette forme. En ce qui concerne l'ELBT, il se pourrait que, au moment de réaliser la tâche, un apprenant se rende compte qu'il lui manque des connaissances pour accomplir la tâche et il pourrait être réceptif à des informations lui permettant de combler ces lacunes (Doughty et Williams, 1998). En effet,

Doughty et Williams sont d'avis que « un enseignement plus direct ne devrait avoir lieu qu'après que les apprenants ont fait preuve d'une certaine connaissance émergente de la forme » (p. 255, traduction libre). Toutefois, cette théorie pourrait également soutenir l'intégration d'un enseignement de la forme pendant la tâche. En effet, si les apprenants ont commencé à réaliser la tâche et que l'enseignant fait un moment d'arrêt pour enseigner une certaine notion, il se peut que les apprenants aient commencé à « prétraiter la forme » et à être réceptifs à des informations susceptibles de leur permettre d'accomplir leur but.

Les théories susmentionnées permettent de mieux comprendre en quoi le moment lié à l'enseignement d'une forme au sein d'une tâche pourrait influencer l'efficacité de l'apprentissage de cette forme. Certaines théories permettent d'expliquer pourquoi il vaudrait mieux procéder à un enseignement de la forme tout au début (théorie de l'acquisition), pendant (transfert approprié au traitement, approche interactionniste, attention préparatoire) ou après (attention préparatoire). Comme nous l'avons mentionné au début de la section, ces théories ne portent pas précisément sur le moment de procéder à un enseignement de la forme, mais fournissent des orientations générales qui pourraient expliquer la relation entre l'efficacité d'un enseignement de la forme et le moment auquel il survient. Après avoir exploré certaines justifications théoriques liées au moment de procéder à un enseignement de la forme, examinons à présent les résultats de la recherche empirique s'étant intéressée à cette question.

2.7 Recherche empirique sur le moment de l'enseignement

En didactique des L2, de nombreuses études ont été faites sur le type d'enseignement (p. ex. enseignement de la forme/enseignement des formes, enseignement explicite/implicite, déductif/inductif, rétroaction corrective), la complexité de la structure à apprendre et les

caractéristiques individuelles des apprenants. Toutefois, ce n'est que tout récemment que les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la question du moment de l'enseignement de la forme au sein d'une séquence didactique. Certaines de ces recherches se situent dans le domaine de l'ELBT (Li, Ellis et Zhu, 2016; Li, Zhu et Ellis, 2016; Quinn, 2014) alors que d'autres relèvent d'une perspective communicative plus générale (Kim, 2014; Spada, Jessop, Tomita, Suzuki et Valeo, 2014). Ces études sont peu nombreuses et la façon dont le moment de procéder à un enseignement de la forme a été opérationnalisé varie considérablement : enseignement explicite/rétroaction corrective (Li et coll., 2016a), à l'oral/à l'écrit (Li et coll., 2016b; Shintani, 2017; Shintani et Aubrey, 2016), en salle de classe/en laboratoire (Li et coll., 2016b; Quinn, 2014), en présentiel/sur support informatique (Spada et coll., 2014; Kim, 2014). Par conséquent, nous analysons chaque étude individuellement afin de mieux faire ressortir les lacunes à combler.

Spada et coll. (2014) et Kim (2014) ont effectué leur recherche sur la base de la distinction entre un enseignement isolé et intégré de la forme (Spada et Lightbown, 2008). L'enseignement de la forme isolé et l'enseignement de la forme intégré prennent place tous deux au sein d'un contexte communicatif. La seule différence concerne le moment de l'enseignement. L'enseignement isolé arrive avant ou après une activité communicative, alors que l'enseignement intégré a lieu pendant une activité communicative. Ces études ne comportent pas de tâches au sens où l'entend le domaine de l'enseignement des langues basé sur la tâche, mais s'intéressent au moment où l'enseignement de la forme est intégré à un contexte communicatif.

Spada et coll. (2014) ont comparé l'effet d'un enseignement isolé et intégré dans le cadre d'une activité communicative sur le développement de connaissances implicites et explicites. Quatre groupes d'immigrants adultes apprenant l'anglais L2 de niveau intermédiaire (entre 25 et 30

apprenants par groupe, âgés de 18 à 65 ans) ont participé à l'étude : deux groupes ont reçu un enseignement isolé et deux groupes ont reçu un enseignement intégré. Un test de correction d'erreurs et un test de production orale ont été utilisés pour évaluer les gains d'apprentissage. Les résultats montrent une augmentation significative du score des participants, mais aucune différence significative statistiquement n'a été constatée entre les groupes. Toutefois, selon la taille des effets observée, les participants des groupes isolés ont eu tendance à s'être davantage améliorés au test de correction d'erreurs (connaissances explicites) et ceux des groupes intégrés, à s'être améliorés au test de production orale (connaissances implicites). Ce constat semble confirmer dans une certaine mesure les prédictions de la théorie du transfert approprié au traitement selon laquelle le contexte d'apprentissage a une incidence sur le type d'apprentissage. Toutefois, même si les auteures définissent la différence entre un enseignement isolé et intégré par rapport au « moment », c'est-à-dire que l'enseignement isolé est fourni avant ou après une activité communicative et l'enseignement intégré est fourni pendant l'activité, dans cette étude, les deux groupes ont reçu des explications métalinguistiques avant de faire l'activité. En outre, le groupe isolé a également dû prêter attention à la forme pendant la lecture du texte. Ce qui distingue réellement les deux groupes est que, dans la condition intégrée, les participants ont reçu une rétroaction corrective ciblant la forme passive pendant que les apprenants répondaient aux questions de compréhension sur le texte, alors que le groupe isolé n'a pas reçu de rétroaction corrective. De plus, le groupe isolé a fait des exercices grammaticaux que le groupe intégré n'a pas faits. Pour toutes ces considérations, il est difficile de déterminer si le moment a eu une incidence sur les effets de l'enseignement.

S'appuyant également sur la distinction enseignement intégré/enseignement isolé, Kim (2014) a évalué l'efficacité d'un enseignement de la forme fourni avant et après une activité communicative

axée sur le sens qui visait les structures interrogatives. L'enseignement de la forme consistait en une explication de cinq minutes de règles grammaticales sur la forme interrogative. Pour ce qui est de l'activité communicative, les apprenants devaient tout d'abord regarder une photo pendant quelques secondes. Par la suite, ils entendaient une question sur l'image qu'ils devaient ensuite répéter. Enfin, ils devaient répondre à la question en sélectionnant l'une des trois images qui étaient présentées. Chacune des images mettait en scène un contexte d'utilisation de la structure cible. L'intervention a duré 20 minutes. Le groupe 1 a reçu un enseignement de la forme avant l'activité, le groupe 2 a reçu un enseignement de la forme après l'activité et le groupe 3 a seulement effectué l'activité communicative. Les groupes ont effectué un prétest, un post-test et deux post-tests différés (une semaine et un mois suivant le traitement). Les outils utilisés consistaient en un test d'imitation sollicitée mesurant les connaissances implicites et un test de jugement de la grammaticalité mesurant les connaissances explicites. Les analyses statistiques montrent que le groupe 1 (avant) a affiché des résultats significativement plus élevés au test de connaissances implicites que les groupes 2 (après) et 3 (témoin). Aucune différence n'a été constatée pour ce qui est des connaissances explicites. Cette étude, malgré une durée de traitement très courte, confère donc un avantage à un enseignement préalable pour ce qui est du développement de connaissances implicites. Toutefois, la durée de l'intervention est limitée et l'activité communicative s'apparenterait davantage à un exercice grammatical qu'à une tâche. Enfin, ceux qui ont reçu l'enseignement de la forme à la fin de l'activité n'ont pas eu la possibilité de réutiliser ces renseignements contrairement à ceux qui ont reçu l'enseignement au début. Ces derniers, compte tenu de la nature contrôlée et répétitive de l'activité, ont probablement eu un avantage par rapport à ceux qui n'avaient pas accès aux explications grammaticales avant l'activité.

Plus récemment, des études ont cherché à examiner l'effet d'un enseignement de la forme lié au temps dans le cadre d'une tâche. Dans ces recherches, l'enseignement de la forme a été opérationnalisé soit par un enseignement explicite, soit par une rétroaction corrective, soit par les deux types d'intervention. Examinons d'abord le cas des études qui ont examiné l'effet d'un enseignement explicite.

Li et coll. (2016a) se sont intéressés aux différents moments d'un enseignement de la forme au sein d'une tâche. Dans le cadre d'une étude quasi expérimentale qui visait l'acquisition de la structure passive, quatre groupes d'étudiants chinois de huitième année (moyenne d'âge = 14,10 ans) de l'anglais langue étrangère ont effectué deux tâches de dictoglosse, c'est-à-dire une tâche qui consiste à reconstruire en groupe un texte lu par l'enseignant. Le traitement a duré en tout deux heures. Le premier groupe a seulement effectué les deux tâches de dictoglosse. Le deuxième groupe a reçu un enseignement explicite sur les structures passives avant d'effectuer la tâche. Le troisième groupe a reçu une rétroaction corrective explicite (incitation suivie d'une reformulation en l'absence de correction par l'apprenant) ciblant la structure passive pendant la tâche. Le quatrième groupe a reçu un enseignement explicite sur les structures passives ainsi qu'une rétroaction corrective ciblant ces structures pendant la tâche. Un groupe témoin a seulement effectué le prétest et les post-tests sans faire la tâche. Deux instruments ont été utilisés pour évaluer la progression des participants : un test de jugement de la grammaticalité qui évalue les connaissances explicites et un test d'imitation sollicitée qui évalue les connaissances implicites. Pour le test de jugement de la grammaticalité, 30 phrases passives agrammaticales ont été présentées aux participants ainsi que 10 distracteurs. Ceux-ci devaient indiquer si la phrase était grammaticale et corriger toutes les erreurs. Pour le test d'imitation sollicitée, une phrase était lue

aux participants. Ceux-ci devaient dire si la phrase s'appliquait à eux (par exemple « *My friend was injured yesterday* » et répéter la phrase correctement. En tout, 35 items (5 distracteurs) ont été présentés aux participants, dont la moitié étaient agrammaticaux. Ces deux tests ont été utilisés comme prétest, post-test immédiat et post-test différé (deux semaines plus tard). Les résultats indiquent que les participants des trois groupes avec enseignement de la forme ont obtenu des gains significativement plus élevés aux tests de jugement de grammaticalité, comparativement au groupe témoin, et c'est le groupe « enseignement explicite + rétroaction corrective » qui affichait la plus grande taille de l'effet. En ce qui concerne le test mesurant les connaissances implicites, aucune différence significative entre les groupes n'a été détectée, mais, lorsque les chercheurs ont séparé les participants entre ceux qui ne possédaient aucune connaissance de la structure passive et ceux qui ont affiché un certain niveau de connaissances au prétest, ils ont constaté des gains significatifs pour les apprenants du groupe « enseignement explicite + rétroaction » ayant déjà certaines connaissances sur la notion cible. Ces participants étaient peut-être davantage prêts sur le plan développemental à bénéficier d'un enseignement de cette forme, alors que pour ceux qui n'avaient aucune connaissance, la charge d'apprentissage était peut-être trop grande, que même un enseignement de la forme n'a pas pu faciliter l'apprentissage.

Cette étude a exploré le moment lié à un enseignement de la forme dans le cadre d'une tâche, mais quelques remarques s'imposent. Premièrement, la façon de conceptualiser l'enseignement de forme divergeait d'une condition à une autre. En effet, un groupe a reçu des explications métalinguistiques sur la forme et un autre groupe a reçu une rétroaction corrective. Par conséquent, en plus de comparer le moment de l'enseignement, ces conditions comparent également le type d'enseignement. En outre, c'est le groupe « enseignement explicite + rétroaction corrective » qui

a obtenu les gains d'apprentissage les plus appréciables. Toutefois, ce groupe a également bénéficié d'un enseignement de la forme plus important comparativement aux deux autres groupes expérimentaux qui n'ont reçu que l'un des deux types d'enseignement de la forme. Par conséquent, le facteur « temps » est difficile à isoler dans cette étude. Une conclusion néanmoins intéressante découlant de cette étude a trait au niveau de connaissances des apprenants : ceux ayant un certain niveau de connaissances ont tiré profit dans une mesure plus importante d'un enseignement de la forme que ceux n'ayant pas de connaissances.

Alors que la dernière étude portait principalement sur l'enseignement à l'oral, Shintani (2017) a examiné le moment de procéder à un enseignement explicite à l'écrit. Des étudiants universitaires de l'anglais L2 ($n = 123$) ont effectué une tâche de reconstruction de texte de 20 minutes. La forme cible de l'étude était le conditionnel passé. L'enseignement de la forme a été donné sous forme d'autoapprentissage : les participants ont reçu un document expliquant les règles d'utilisation du conditionnel passé. Shintani a également contrôlé le niveau de connaissances des participants en fonction du score au prétest. L'étude comportait trois conditions expérimentales et un groupe témoin. Les trois groupes expérimentaux ont eu accès au document explicatif, mais à des moments différents. Un groupe a consulté le document pendant 5 minutes puis a exécuté la tâche d'écriture sans avoir accès au document pendant la rédaction. Un groupe a consulté le document avant la tâche pendant cinq minutes, mais a également pu s'y référer pendant toute la tâche. Un groupe a accompli la tâche puis a étudié le document pendant cinq minutes et pouvait apporter des corrections durant cette période. Le groupe témoin a seulement fait la tâche d'écriture de 20 minutes. Les gains relatifs à l'apprentissage ont été mesurés par un test de correction d'erreur et un test de reconstruction de texte. Les résultats montrent que les apprenants sans connaissances

préalables ont davantage bénéficié d'un enseignement explicite avant la tâche et les apprenants ayant des connaissances initiales ont davantage bénéficié du fait d'avoir accès au document d'autoapprentissage pendant la tâche ou de recevoir l'enseignement après la tâche. Remarquons que le groupe qui a reçu l'enseignement de la forme à la fin de la tâche n'a eu que cinq minutes pour étudier les règles de la structure et réviser leur texte en conséquence. La possibilité de mettre en pratique ces connaissances est donc plus courte que celle des autres conditions de l'étude. Par ailleurs, cette étude montre, comme celle de Li et coll. (2016a), que les apprenants peuvent réagir différemment à un type de traitement en fonction de leur niveau de connaissances préalables sur la structure. Toutefois, contrairement à Li et coll., Shintani a observé que les participants ayant des connaissances préalables ont bénéficié d'un enseignement de la forme après la tâche. Faisons remarquer que Shintani a segmenté ses apprenants selon des critères différents de ceux de Li et coll. (2016a). Les apprenants qui ont utilisé au moins une occurrence du conditionnel passé au prétest de la reconstruction de texte ont été catégorisés dans le groupe « connaissances préalables ». Par contre, au prétest de correction d'erreur, aucune différence significative n'a été constatée entre les apprenants qui étaient réputés posséder des connaissances préalables et ceux qui ne l'étaient pas. Il n'est donc pas très clair de savoir si la différence entre les niveaux de connaissances des participants était telle qu'elle expliquerait la différence entre les résultats obtenus.

Après avoir observé l'effet d'un enseignement explicite au sein des études précédentes, attardons-nous à trois études qui ont ciblé le moment auquel une rétroaction corrective a été fournie dans le cadre d'une tâche. À la différence des études précédentes, compte tenu de la nature même de la rétroaction, seules les phases « pendant » et « après » peuvent être comparées, excluant d'emblée la phase « avant ».

Li et coll. (2016b) ont effectué une autre étude dont le traitement et les outils d'analyse sont comparables à celle de Li et coll. (2016a), c'est-à-dire deux tâches de dictoglosse ciblant la structure passive auprès de la même population d'étudiants. Par contre, dans cette étude, ils ont comparé le moment auquel la rétroaction corrective a été fournie, soit pendant la tâche ou après la tâche. L'étude comprenait quatre conditions : un groupe qui a reçu une rétroaction ciblant le passif pendant l'accomplissement des tâches, un groupe qui a reçu une rétroaction tout de suite après les deux tâches, un groupe de comparaison qui a seulement effectué les tâches et un groupe témoin qui a seulement effectué les tests. Les résultats aux tests de jugement de la grammaticalité révèlent une différence significative au post-test immédiat entre les groupes avec rétroaction, immédiate et différée, et le groupe témoin, qui n'a pas accompli la tâche, mais aucune différence significative n'a été constatée entre les groupes avec rétroaction et le groupe « tâche seulement ». Toutefois le groupe « rétroaction immédiate » s'est approché du seuil de signification ($p = 0,07$). En outre, au post-test différé, seul le groupe « rétroaction immédiate » a obtenu un score significativement plus élevé que le groupe témoin et, fait à noter, le groupe « rétroaction différée » a obtenu un score moins élevé que le groupe « tâche uniquement », quoique cette différence n'était pas statistiquement significative. Les résultats au test d'imitation sollicitée n'ont montré aucune différence statistiquement significative entre les quatre groupes, ni au post-test immédiat, ni au post-test différé. En somme, les résultats de cette étude montrent un léger avantage envers la rétroaction immédiate pour le développement de connaissances explicites. Il semble que ce traitement ait pu contribuer à un certain développement de connaissances explicites. De plus, contrairement à Li et coll. (2016a), cette étude compare le même type d'intervention. Seul le moment de l'intervention a été modifié. Par contre, il convient de faire remarquer que les apprenants ayant reçu l'enseignement pendant la tâche ont eu l'occasion de mettre en pratique

cette rétroaction au cours de la tâche, alors que ceux qui l'ont reçue à la fin ont seulement eu l'occasion de corriger leurs erreurs sans possibilité de réinvestissement.

Tout comme Li et coll. (2016b), Quinn (2014) s'est intéressé au moment de fournir une rétroaction dans le cadre d'une tâche : immédiatement après une erreur ou après la fin d'une tâche. Par contre, contrairement à cette dernière étude, Quinn a mené son étude en contexte de laboratoire où chaque participant a reçu une rétroaction individuelle fournie par le chercheur. En tout, 90 étudiants de l'anglais langue seconde ont participé à cette étude expérimentale qui ciblait la structure passive en anglais. Il s'agissait de participants adultes âgés entre 18 et 30 ans. Les participants ont été affectés à l'une des trois conditions : rétroaction corrective immédiate et rétroaction corrective différée pour les deux groupes expérimentaux et aucune rétroaction pour le groupe de comparaison qui a uniquement effectué les tâches. La première semaine, les trois groupes ont effectué le prétest qui comprenait trois tests : un test oral de jugement de la grammaticalité, un test écrit de correction d'erreurs et un test de production orale. Chaque participant a reçu un enseignement explicite de 10 minutes sur les constructions passives avant les tâches. Le traitement pour les deux groupes expérimentaux consistait en trois tâches de 10 minutes chacune présentant des contextes d'utilisation des structures passives : une tâche d'échange d'informations, une tâche de narration et une tâche de jeu de rôle. Le traitement s'est fait de façon individuelle entre le chercheur et les participants. Ceux-ci ont effectué un post-test immédiat tout de suite après les trois tâches et un test différé une semaine plus tard. La rétroaction corrective pour les deux groupes expérimentaux consistait en une rétroaction de type incitation suivie d'une correction directe au besoin. Pour le groupe « rétroaction immédiate », la rétroaction a été fournie tout de suite après l'erreur, pendant que les apprenants effectuaient la tâche. Pour le groupe « rétroaction différée », la rétroaction a été

donnée à la fin des trois tâches de 10 minutes. Les résultats ont fait état d'une amélioration significative entre le prétest et les deux post-tests, mais aucune différence significative n'a été constatée entre les trois groupes. Par conséquent, selon cette étude, le moment de la rétroaction ne semble pas avoir d'incidence sur l'apprentissage. Remarquons que la durée plutôt courte du traitement, environ 30 minutes, n'a peut-être pas été suffisante pour entraîner des changements notables, contrairement au traitement de deux heures des études de Li et al. (2016a et 2016b). En outre, cette recherche s'est déroulée en contexte de laboratoire où chacun des participants a reçu une rétroaction corrective individuelle sur l'ensemble de ses erreurs. Ce contexte peut augmenter la saillance de la structure cible, ce qui peut réduire l'effet lié au moment de la rétroaction. Enfin, cette recherche souffre de la même lacune que celle de Li et al. (2016b) relativement à l'absence de possibilité pour le groupe ayant reçu la rétroaction corrective à la fin du traitement de mettre en pratique l'enseignement qu'il a reçu dans un contexte communicatif.

Contrairement aux deux études précédentes, Shintani et Aubrey (2016) se sont penchés sur le moment de procéder à une rétroaction corrective à l'écrit. À remarquer que c'est l'avènement de logiciel d'écriture collaborative en ligne qui permet la prestation d'une rétroaction corrective immédiate à l'écrit. Les chercheurs ont comparé deux groupes d'apprenants japonais de l'anglais L2 de niveau intermédiaire ($n = 76$) ayant effectué une tâche d'écriture collaborative en ligne. Il s'agissait d'étudiants universitaires qui ont accepté de participer à un projet de recherche à l'extérieur de leur cours régulier. Les participants ont effectué deux tâches de reconstruction de texte qui visaient le conditionnel. Ces tâches ont eu lieu au cours de deux séances différentes. Un groupe d'apprenants a reçu une rétroaction corrective écrite directe de manière synchrone pendant qu'ils étaient en train de rédiger leur texte, alors qu'un autre groupe d'apprenants a reçu une

rétroaction corrective écrite 10 minutes après la tâche d'écriture. Pour être en mesure de fournir une rétroaction écrite en temps réel, les chercheurs ont utilisé un logiciel d'écriture collaborative en ligne (Google Docs). Un groupe de comparaison n'a effectué que la tâche d'écriture. Les gains de développement ont été évalués par l'entremise d'une tâche de reconstruction de texte. Les deux groupes expérimentaux ont obtenu des résultats significativement plus élevés que le groupe « tâches uniquement » lors du post-test immédiat, mais seul le groupe synchrone a surpassé de manière significative le groupe « tâches uniquement » lors du post-test différé. Un avantage a donc été observé pour le groupe pendant. Contrairement aux études précédentes, Shitani et Aubrey (2016) ont utilisé deux tâches ayant eu lieu à des séances différentes. Par conséquent, les apprenants ayant reçu une rétroaction après la tâche ont eu l'occasion de réinvestir ces connaissances dans le cadre d'une tâche subséquente. Par contre, le caractère de type semi-laboratoire fait en sorte que le contexte de l'étude est difficilement reproductible dans une salle de classe réelle. Dans la condition de rétroaction immédiate, l'enseignant corrigeait seulement sept copies de façon simultanée en passant d'un onglet à un autre. Dans la condition de rétroaction différée, l'enseignant a corrigé les sept copies en 10 minutes et a remis les corrections immédiatement aux apprenants. Ces conditions d'enseignements sont difficilement réalisables en contexte de salle de classe de langue seconde, qui compte bien souvent beaucoup plus de sept étudiants.

Afin d'apprécier les conclusions générales des études susmentionnées, nous avons regroupé les faits saillants de la revue de la littérature au tableau 2.6. D'emblée, un élément qui ressort du tableau est qu'aucune étude n'a comparé systématiquement l'intégration d'un enseignement de la forme dans les trois phases d'enseignement basé sur la tâche. De plus, aucun moment ne semble

se démarquer dans les études, à l'exception des groupes « pendant » des études dont le traitement consistait en une rétroaction corrective. Les deux études qui ont contrôlé le niveau de connaissances des apprenants (Li et coll., 2016a et Shintani, 2017) ont remarqué une différence dans la façon dont les apprenants réagissaient aux traitements. Toutefois, la façon d'opérationnaliser le niveau de connaissances divergeait. Certaines études, en plus de comparer le moment de l'enseignement, ont également comparé différents types d'enseignement (Li et al., 2016a; Spada et coll., 2014), ce qui ne permet pas d'isoler précisément la variable « temps » au regard de l'efficacité des traitements. Le support de l'enseignement divergeait également d'une façon considérable entre des explications métalinguistiques fournies par l'enseignant, des explications métalinguistiques fournies sur ordinateur et des explications fournies sur un document papier. Pour ce qui des études comportant une rétroaction corrective différée, les chercheurs ont noté toutes les erreurs des apprenants et les ont rencontrés individuellement pour les amener à corriger leurs erreurs. Cette procédure est intéressante dans le cadre d'une recherche visant le moment de l'intervention qui se doit de contrôler le nombre de rétroactions que les apprenants reçoivent. Toutefois, elle limite la validité écologique de l'intervention, puisqu'aucun enseignant ne pourrait véritablement enregistrer toutes les interventions des apprenants dans un cours, passer en revue les erreurs de chaque apprenant et intervenir individuellement auprès de chaque apprenant pour l'amener à corriger ses erreurs. Enfin, comme il a été souligné à plusieurs reprises, parmi les études qui comportaient un groupe « après », seuls Shintani et Aubrey (2016) ont permis aux apprenants de réinvestir les connaissances nouvellement acquises dans une autre tâche. Cette revue de la littérature a fait ressortir quelques lacunes qui méritent d'être comblées pour mieux comprendre l'effet du temps sur l'efficacité de l'enseignement. Pour remédier aux critiques exposées ci-dessus, il faudrait que les traitements soient comparables et que seul le moment de

l'enseignement varie d'une condition expérimentale à l'autre. Par conséquent, si l'on s'intéresse aux trois phases d'une tâche, un enseignement explicite de la forme convient mieux qu'une rétroaction corrective puisque cette intervention ne se prête pas à un enseignement préalable. En outre, il faudrait que les participants qui reçoivent un enseignement à la fin d'une tâche aient au moins l'occasion de réinvestir leurs connaissances dans un contexte communicatif. C'est pourquoi les apprenants devraient effectuer au moins deux tâches. Enfin, il est également important de contrôler certaines variables qui pourraient moduler l'efficacité d'un traitement. En effet, comme la synthèse précédente l'a souligné, certaines différences individuelles ont eu un effet modérateur dans l'efficacité des interventions, notamment le niveau de connaissances préalables des apprenants. Le domaine de l'acquisition des langues secondes reconnaît de plus en plus qu'il est impossible d'apprécier l'efficacité absolue d'une intervention sans prendre en considération les caractéristiques des apprenants (Dekeyser, 2012; Robinson, 2007), ce dont il sera question à la section suivante.

Tableau 2.6 : Sommaire des études ayant contrôlé le moment de l'enseignement

Étude	Av. 5	Pend.	Apr.	Traitement	Outils	Durée de l'EF ⁶ (min)	Structure	Résultats
Spada et coll. (2014)	X	X		-Explications métalinguistiques fournies par l'enseignant	Test de correction d'erreurs Test de production orale	45 à 60 ⁷	Passif (anglais)	Aucune différence significative
Kim (2014)	X		X	-Explications métalinguistiques sur ordinateur (5 minutes)	TIS ⁸ TJG ⁹	5	Interrogatif (anglais)	Avantage « avant » pour les connaissances implicites
Li et coll. (2016a)	X	X		-Explications métalinguistiques fournies par l'enseignant -Rétroaction corrective orale	TIS TJG	15	Passif (anglais)	Avantage « avant + pendant » pour les connaissances explicites Avantage « avant + pendant » pour les connaissances implicites des apprenants possédant des connaissances préalables
Li et coll. (2016b)		X	X	-Rétroaction corrective orale	TIS TJG		Passif (anglais)	Avantage « pendant »
Quinn (2014)		X	X	-Rétroaction corrective orale	TJG (oral) Test de correction d'erreurs Test de production orale		Passif (anglais)	Aucune différence significative

⁵ Le gras représente les conditions dont le traitement a été jugé supérieur.

⁶ EF = enseignement de la forme

⁷ Il a été impossible de déterminer précisément le temps d'enseignement, mais des estimations en fonction des éléments fournis suggèrent un enseignement de 45 à 60 minutes.

⁸ TIS = Test d'imitation sollicitée

⁹ TJG = Test de jugement de la grammaticalité

Shintani (2017)	X	(X) ¹⁰	X	-Explications métalinguistiques sur papier	Tâche de reconstruction de texte	5	Conditionnel passé (anglais)	Avantage « avant » pour les apprenants n'ayant pas de connaissances Avantage « avant + pendant » et « après » pour les apprenants n'ayant pas de connaissances
Shintani et Aubrey (2016)		X	X	Rétroaction corrective écrite	Tâche de reconstruction de texte		Conditionnel passé (anglais)	Avantage « pendant »

¹⁰ Un groupe a reçu un enseignement explicite avant la tâche, mais a pu également consulter le document pendant la tâche. Par contre, il ne s'agissait pas d'un enseignement de la forme pendant la tâche à proprement parler.

2.8 Facteurs ayant une incidence sur l'efficacité d'un enseignement de la forme

Lorsque l'on veut évaluer l'efficacité d'un traitement, il faut prendre en considération l'ensemble des variables qui interviennent dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, soit la façon d'enseigner, l'élément qui est enseigné et la personne qui reçoit l'enseignement. Dans le cas qui nous occupe, ces trois aspects peuvent moduler l'efficacité d'un enseignement en fonction du moment auquel il est effectué. Nous avons précédemment examiné l'efficacité liée à la façon d'enseigner à la section 2.7. Dans la section qui suit, il sera question des caractéristiques individuelles des personnes qui reçoivent l'enseignement.

On attribue aux différences individuelles un rôle important au regard de la maîtrise d'une L2. Il s'agit de caractéristiques propres à un individu qui expliquent les différences relativement à l'apprentissage d'une L2, notamment pourquoi certaines personnes ont plus de facilité à maîtriser une L2 et pourquoi certaines personnes ne parviennent pas à atteindre un niveau avancé d'une L2 (Dörnyei et Ryan, 2015). Si les différences individuelles ont été longtemps mises de côté dans le domaine de la didactique des langues secondes, elles occupent maintenant une place importante et permettent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certaines conditions d'apprentissage semblent plus fructueuses que d'autres en fonction d'une population et d'un contexte donnés (Dekeyser, 2012; Skehan, 2012, Wen, Skehan, Biedroń, Li et Sparks, 2019). Dans le domaine de la didactique des L2, plus d'une centaine de caractéristiques ont été mises de l'avant pour expliquer les différences entre les apprenants d'une L2 (Larsen-Freeman, 2018), mais certaines différences ont suscité un plus grand intérêt, comme l'aptitude, la motivation, la mémoire de travail, l'âge, le niveau de maîtrise, l'anxiété, les émotions, les croyances, la personnalité et les stratégies

d'apprentissage. Dans les sections qui suivent, nous abordons plus particulièrement deux types de différences individuelles, soit l'aptitude langagière et le niveau de maîtrise de la L2.

2.8.1 Aptitude langagière

Parmi les différences individuelles, l'aptitude langagière est considérée comme l'une des caractéristiques ayant la plus grande valeur prédictive de l'apprentissage d'une L2 (Cochran et coll. 2010; Dörnyei et Skehan, 2003; Li, 2016). L'aptitude renvoie aux capacités cognitives qui soutiennent le traitement de l'information pendant l'apprentissage et l'utilisation d'une L2 dans différents contextes et à différents stades d'apprentissage (Robinson, 2005). De nombreuses conceptualisations ont été proposées regroupant de nombreuses composantes (Carroll, 1981; Doughty et coll., 2010; Linck et coll., 2013; Skehan, 2002, 2016), c'est pourquoi certains auteurs parlent d'« aptitudes » plutôt que d'« aptitude » (Dekeyser et Koeth, 2011; Granena, 2013). Dörnyei et Ryan (2015) reconnaissent qu'il s'agit d'un terme parapluie difficile à saisir vu la multitude des composantes impliquées, mais qui, compte tenu de sa capacité prédictive, a une valeur importante. À cette multitude de conceptualisations correspond une multitude de tests qui ont été développés pour mesurer l'aptitude. Dans cette section, nous explorons tout d'abord les composantes constituant le concept de l'aptitude et nous présentons certains tests qui permettent de le mesurer.

Carroll (1981) a été le premier à conceptualiser l'aptitude. Selon lui, le concept comprend quatre composantes : la capacité de codage phonétique, la sensibilité grammaticale, la capacité d'apprentissage inductif et la mémoire associative. Le tableau 2.7 présente les définitions de chacune des composantes.

Tableau 2.7 : Définitions des composantes de l'aptitude selon la conceptualisation de Carroll (Carroll, 1981, p. 105, traduction libre)

Composantes	Définition
Codage phonétique	« la capacité d'identifier des sons, de former des associations entre les sons et les symboles qui les représentent et de retenir ces associations ».
Sensibilité grammaticale	« la capacité de reconnaître les fonctions grammaticales des mots (ou d'autres entités linguistiques) dans les structures de phrases»
Capacité d'apprentissage inductif	« la capacité d'inférer ou d'induire les règles régissant un ensemble de matériels linguistiques à partir d'échantillons de matériels linguistiques permettant de telles inférences »
Mémoire associative	« la capacité d'apprendre les associations entre les sons et le sens de façon rapide et efficace et de retenir ces associations »

Ces quatre composantes, présentées dans le tableau 2.7, font en fait appel à trois volets. Le premier volet, le codage phonétique, concerne une composante phonétique qui nécessite le traitement de sons et la capacité d'imposer une structure à ces sons pour en tirer un sens. Les deux autres composantes, la sensibilité grammaticale et la capacité d'apprentissage inductif, font appel à un traitement analytique du langage qui permet de reconnaître la fonction des mots et d'extraire des régularités. Skehan (1998b) a regroupé ces deux composantes sous le concept de « capacité analytique langagière » qu'il définit comme la « capacité d'induire des régularités dans l'intrant et de faire des généralisations ou des extrapolations » (traduction libre, p. 204). Le troisième volet a trait à la mémoire qui permet de retenir l'information; cette composante est parfois conceptualisée sous la forme de mémoire de travail, de mémoire associative ou de mémoire déclarative et procédurale (Skehan, 2019). C'est donc sous cette conception tripartite que le concept de l'aptitude

a été le plus souvent abordé (Li, 2016), soit la capacité de traitement phonétique, la capacité analytique langagière et la mémoire.

En plus de faire appel à différentes facultés cognitives, Skehan (2002, 2016, 2019) est d'avis que les composantes de l'aptitude peuvent être sollicitées à des stades d'acquisition différents. Le tableau 2.8 illustre la conception qu'il fait de l'aptitude en fonction du stade d'acquisition.

Tableau 2.8 : Stade d'acquisition et composantes (Skehan, 2019, p. 61, traduction libre)

<ul style="list-style-type: none"> • Traitement de l'intrant et segmentation • Prise en compte et centration 	Traitement des sons
<ul style="list-style-type: none"> • Identification de régularité • Généralisation • Complexification/restructuration/intégration • Traitement de la rétroaction 	Traitement des régularités
<ul style="list-style-type: none"> • Évitement d'erreurs • Automatisation • Création d'un répertoire, réalisation de la saillance • Lexicalisation 	Automatisation-procéduralisation

Le tableau ci-dessus conçoit le traitement de l'information selon un processus de procéduralisation croissante divisé en trois stades : traitement des sons, traitement des régularités, automatisation-procéduralisation. C'est le traitement des sons qui est impliqué au premier stade d'acquisition. Cette étape permet de reconnaître des sons non familiers et d'y imposer une structure afin de mieux retenir cette information. Skehan (2019) estime que le codage phonémique et la mémoire de travail constituent les composantes les plus pertinentes de l'aptitude impliquées à ce stade-ci. Ensuite, le traitement des régularités est un processus qui intervient à un stade plus avancé. Il s'agit ici de

donner un sens aux éléments du langage décodé. À ce stade, ce serait la capacité analytique langagière qui serait la composante la plus sollicitée. Enfin vient l'automatisation-procéduralisation des connaissances. C'est à ce stade que l'apprenant développe un répertoire automatisé qui lui permet de communiquer avec aisance, ce qui diminue la charge de traitement cognitif. Parmi les composantes de l'aptitude, Skehan (2019) est plus spéculatif à ce chapitre, soulignant le fait que les recherches qui se sont intéressées à l'aptitude ont très peu visé les apprenants avancés et qu'il est donc difficile de comprendre les composantes de l'aptitude associées aux derniers stades de l'apprentissage. Il pense que ce serait la mémoire, peut-être la mémoire associative, mais plus probablement la mémoire procédurale ou implicite, qui serait associée à ce stade. Selon lui, la mémoire associative serait probablement plus liée à la mémoire déclarative et donc ne concernerait pas le stade d'automatisation-procéduralisation. En effet, le stade de procéduralisation relèverait plus logiquement de la mémoire procédurale. Skehan (2019) précise que ces stades d'acquisition peuvent intervenir pour la maîtrise globale d'une L2, mais également pour la maîtrise de sous-systèmes linguistiques, comme la maîtrise d'une notion grammaticale. En effet, une étude de Yilmaz et Koylu (2016) a montré un lien entre la capacité de codage phonémique et les rétroactions correctives, c'est-à-dire que le codage phonémique pourrait intervenir au moment du traitement et de l'analyse de la rétroaction fournie. Ce constat signifie que cette composante intervient non seulement au début de l'apprentissage général d'une L2, mais également au début de l'apprentissage d'une nouvelle notion. Concluons cette section en soulignant que la modélisation de Skehan est davantage une proposition théorique qui mérite d'être mieux comprise et validée par des études empiriques. La conceptualisation de Skehan (2002, 2016, 2019), qui reprend en partie celle de Carroll (1981), reflète néanmoins une évolution de paradigme

en reconnaissant un rôle à une composante liée à l'apprentissage et à la mémoire procédurale/implicite.

Granena (2013) a également proposé une conceptualisation de l'aptitude langagière selon le pôle explicite-implicite. L'aptitude langagière explicite est composée de capacités cognitives qui font appel au contrôle exécutif de l'attention, impliqué dans le traitement et l'apprentissage explicite de la langue, comme l'apprentissage inductif et la mémorisation directe. L'aptitude langagière implicite repose sur la mémoire inductive et l'apprentissage implicite sans contrôle de l'attention (Granena et Yilmaz, 2019). Cette composante est également présente dans la conceptualisation de l'aptitude langagière développée récemment par Doughty et coll. (2010) qui comprend la mémoire de travail, la mémoire associative, la mémoire de récupération à long terme, l'apprentissage implicite, la rapidité de traitement et l'acuité perceptuelle.

Avant de conclure la présente section, il convient de parler brièvement de la mémoire de travail qui figure dans la conceptualisation susmentionnée de Doughty et coll. (2010) ainsi que dans celle de Skehan (2002) dont il a été question plus tôt. La mémoire de travail est définie comme la capacité de stocker temporairement et de manipuler des informations impliquées dans de nombreuses activités cognitives complexes (Baddeley, 2003). Cette capacité cognitive suscite un grand intérêt dans la recherche en acquisition des L2 (Wen, Mota et McNeill, 2015), vu le rôle médiateur qu'elle pourrait jouer dans l'apprentissage. Toutefois, malgré le fait que certains chercheurs incluent la mémoire de travail dans le concept de l'aptitude (Doughty et coll., 2010; Linck et coll., 2013; Skehan, 2002), dans une méta-analyse s'intéressant aux composantes de l'aptitude, Li (2016) a constaté une faible corrélation entre l'aptitude et la mémoire de travail ($r = .37$). En outre, Yalçın, Çeçen et Erçetin (2016) ont évalué la relation entre la mémoire de

travail, mesurée par un test d’empan de lecture et un test d’empan des opérations, et l’aptitude langagière, mesurée par le test LLAMA. Une analyse en composantes principales indique que ces deux concepts sont distincts. Li (2019) convient que même si la mémoire de travail joue un rôle dans l’acquisition d’une L2, comme il s’agit d’une capacité cognitive générale impliquée dans tout type d’apprentissage, il vaut mieux considérer l’aptitude langagière et la mémoire de travail comme des concepts distincts.

Aux différentes conceptualisations de l’aptitude mentionnées ci-dessus correspondent une multitude d’outils qui ont été développés pour mesurer ce concept, ce dont traite la prochaine section.

2.8.2 Tests mesurant l’aptitude langagière

Plusieurs tests différents ont été utilisés pour mesurer le concept de l’aptitude : le Modern Language Aptitude Test (MLAT) (Carroll et Sapon, 1959); le Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) (Pimsleur, 1966) le LLAMA Language Aptitude Test (Meara, 2005), le Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language – Foreign (CANAL-F), (Grigorenko, Sternberg et Ehrman; 2000), le Hi-LAB (Doughty et coll. 2010; Linck et coll. 2013). Nous nous pencherons plus longuement sur le cas du MLAT, vu son importance dans le domaine, ainsi que sur le LLAMA, qui constitue une évolution du MLAT et qui est de plus en plus utilisé dans la recherche.

Le MLAT est le premier test d’aptitude à avoir été développé (Carroll et Sapon, 1959). Il comporte quatre sous-tests qui mesurent les différentes composantes de l’aptitude selon Carroll (1981). Le tableau 2.9 présente les tests et les composantes évaluées de chaque test.

Tableau 2.9: Composantes du test MLAT

Test	Composantes
I - Apprentissage de chiffres	Mémoire Capacité d'apprentissage inductif
II - Écriture phonétique	Codage phonétique
III - Indices d'orthographe	Codage phonétique Connaissance lexicale de la L1
IV - Mots dans la phrase	Capacité d'apprentissage inductif Sensibilité grammaticale Mémoire
V - Association de paires	Mémoire

Le test d'apprentissage de chiffres exige des participants d'apprendre des chiffres d'une langue artificielle. Les unités et les dizaines de cette nouvelle langue sont présentées aux participants. Par la suite, un chiffre composé est présenté aux participants et ceux-ci doivent l'identifier correctement (p. ex. *ba* = 1, *tu* = 20; *tu-ba* = 21). Dans le test d'écriture phonétique, les apprenants doivent apprendre des symboles phonétiques. Pendant la phase d'apprentissage, ils entendent la prononciation de quatre mots différents (p. ex. « *bot* », « *but* », « *bok* » et « *buk* »). Ensuite, ils entendent un de ces quatre mots et doivent choisir le bon. Le test d'indices d'orthographe présente un mot réel, mais qui est orthographié phonétiquement (p. ex. « *kloz* » pour « *clothes* »). Par la suite, l'apprenant doit trouver un mot dont le sens correspond à l'item parmi cinq choix de réponses (p. ex. « *attire, nearby, stick, giant, relative* ») (Language Learning and Testing Foundation, 2019). Dans le test « mots dans la phrase », une phrase est présentée dans laquelle un mot est complètement écrit en majuscule. Sous cette phrase figure une autre phrase dans laquelle cinq mots sont soulignés. Le participant doit sélectionner parmi les cinq mots soulignés celui qui joue la même fonction que le mot en majuscule. Le test d'association de paires est un test de vocabulaire. Les participants disposent de deux minutes pour apprendre par cœur 24 mots de la langue maya

dont l'équivalent anglais est fourni. Par la suite, le mot en langue maya est fourni, et les participants doivent trouver le bon équivalent anglais parmi une liste de cinq mots anglais.

Malgré la robustesse de sa valeur prédictive qui a été validée dans de nombreuses études, comme l'ont rapporté les méta-analyses effectuées par Li (2015b, 2016, 2017), le test MLAT présente quelques lacunes. Premièrement, il requiert la connaissance d'une L1 commune et contrôle les connaissances lexicales préalables des participants. Dans un contexte de recherche où les participants n'ont pas tous la même L1, cet aspect peut créer un biais. Deuxièmement, ce test est difficilement accessible. La société qui possède les droits d'utilisation du test permet uniquement aux organismes gouvernementaux, aux groupes missionnaires et aux psychologues cliniciens de l'utiliser (Language Learning and Testing Foundation, 2019). Troisièmement, il se limite aux capacités d'apprentissage explicite. En effet, comme l'a souligné Skehan (2019), les tests d'aptitude ont principalement ciblé les apprenants en début de parcours où le rôle des connaissances implicites est plus limité.

Pour répondre à ces lacunes, Meara (2005) a développé un nouveau test, le LLAMA, qui est fondé sur le MLAT, mais qui ne requiert pas la connaissance d'une langue particulière, ce qui évite les effets liés au niveau de connaissances d'une L1 ou d'une L2.

Il comporte quatre sous-tests, le LLAMA B, le LLAMA D, le LLAMA E et le LLAMA F (ce test est décrit plus en détail à la section 3.6).

Le LLAMA B est un test de vocabulaire et se fonde sur le sous-test V, association de paires, du MLAT. Il permet d'évaluer la mémoire associative. Toutefois, à la différence du MLAT, plutôt que de présenter un lexique bilingue, les participants doivent associer un mot inconnu à une image.

Le LLAMA D est un test de reconnaissance de sons et il s'agit d'une nouveauté par rapport au MLAT. Les participants écoutent des mots d'une langue inconnue. Par la suite, ils entendent un mot et doivent déterminer s'il s'agit d'un mot qu'ils ont déjà entendu ou non. Ce test permet d'évaluer la capacité d'apprentissage implicite.

Le LLAMA E est un test de correspondance entre son et symbole. Il est basé sur le sous-test II du MLAT, l'écriture phonétique. Sur l'écran, 24 symboles sont affichés. En cliquant sur un symbole, les participants entendent une syllabe. Ils disposent de deux minutes pendant lesquelles ils doivent apprendre la correspondance entre le symbole et la syllabe et où ils peuvent prendre des notes. Ensuite, les participants entendent un mot composé de deux syllabes et doivent choisir, parmi deux mots présentés, celui qui correspond à la bonne graphie. Ce sous-test permet d'évaluer le codage phonétique.

Le LLAMA F est un test d'inférence grammaticale qui évalue la capacité analytique du langage. Les apprenants disposent de cinq minutes pour apprendre des règles grammaticales d'une nouvelle langue. Vingt icônes sont affichées sur l'écran. Lorsque l'on clique sur l'icône, une phrase apparaît. En comparant les différences entre les images et les phrases, les participants doivent inférer les règles qui sous-tendent les structures de cette langue.

2.8.3 Validation du LLAMA

Même si le test n'a pas fait l'objet d'une validation comparable à celle du MLAT, Granena (2013) a mené une étude de validation exploratoire du LLAMA auprès de 186 participants ayant des L1 différentes (chinois, espagnol et anglais), âgés de 18 à 39 ans ($M = 25$ ans). Les participants ont effectué les quatre parties du test LLAMA. Parmi ces participants, 110 ont effectué un test

mesurant l'intelligence générale (GAMA) et un test qui mesure la capacité d'apprentissage implicite (test de temps de réaction en série) et les 76 autres participants ont effectué un test mesurant la mémoire de travail (test d'empan d'opérations), un test de mémoire à court terme (test d'empan de lettres), un test de vitesse de traitement (correspondance entre symbole et chiffre) et un test de contrôle de l'attention (tâche Simon). La chercheuse a observé une validité interne acceptable pour l'ensemble du test ($\alpha = ,77$), ce qui respecte le critère d'acceptabilité normalement admis dans le domaine des sciences humaines (Nunnally et Bernstein, 1994). Par contre, la validité individuelle des tests était plus faible, à l'exception du sous-test LLAMA B (LLAMA B, $\alpha = ,76$; LLAMA D, $\alpha = ,64$; LLAMA E, $\alpha = ,65$; LLAMA F, $\alpha = ,60$). Aron, Aron et Coups (2005) soutiennent que certaines recherches acceptent un seuil de ,60 pour la validité interne. Qui plus est, elle n'a observé aucune différence significative entre les L1, ce qui permet de conclure que le test peut être utilisé auprès de populations ayant des L1 différentes. Par ailleurs, la chercheuse a observé que les tests LLAMA B, LLAMA E et LLAMA F saturaient sur une même composante et que le test LLAMA D saturait sur une composante différente. Les tests LLAMA B, LLAMA E et LLAMA F comportent une phase de familiarisation avec le test et font appel à des processus d'apprentissage explicite (stratégies, résolutions de problème, associations, inférences grammaticales). À l'opposé, le test LLAMA D ne comporte pas de phase d'initiation et ne fait pas appel à des capacités analytiques. La chercheuse conclut que ce sous-test relève davantage des capacités d'apprentissage implicite. Cette hypothèse est renforcée par des analyses en composantes principales qui montrent que les sous-tests LLAMA B, LLAMA E et LLAMA F et le test d'intelligence générale saturent sur le même facteur, alors que le sous-test LLAMA D sature sur le même facteur que le test d'apprentissage implicite. Granena (2016) a confirmé partiellement ces résultats. Elle a observé que les sous-tests LLAMA B, LLAMA E et LLAMA F étaient corrélés à

un test mesurant les capacités analytiques d'apprentissage, alors que le test LLAMA D ne l'était pas.

En somme, vu son caractère pratique et comme il peut être effectué par n'importe quel apprenant, peu importe sa L1, le test LLAMA est un choix avisé pour contrôler l'aptitude langagière des participants dans le cadre d'une étude quasi expérimentale en salle de classe. Il faut tout de même reconnaître que le test n'a pas fait l'objet d'une validation exhaustive et que la validité interne individuelle des sous-tests n'est pas très élevée.

Après avoir défini le concept de l'aptitude langagière et la façon de le mesurer, intéressons-nous à présent aux recherches empiriques qui se sont penchées sur ce sujet.

2.8.4 Études empiriques portant sur l'aptitude

Les premières recherches portant sur l'aptitude langagière remontent aux années 50 avec les travaux de Carroll et collègues (Carroll, 1965; Carroll et Sapon, 1959). La méthodologie de ce type de recherches était de nature prédictive. L'apprenant passait une batterie de tests mesurant différentes facettes de l'aptitude. Par la suite, ces résultats étaient corrélés en fonction de mesures de l'apprentissage de la L2, soit les notes d'un cours de L2 ou d'autres tests de compétences générales de la L2. L'objectif de ces recherches était de prédire les chances et la facilité qu'aurait une personne à apprendre une L2.

Par contre, à partir des années 70, comme l'explique Skehan (2002), les recherches portant sur l'aptitude langagière ont été mises de côté pour trois raisons. Premièrement, l'objectif de ces recherches était d'identifier les « bons » apprenants, c'est-à-dire ceux qui présentaient le meilleur potentiel d'apprentissage. Cette vision discriminatoire intéressait peu les chercheurs qui avaient

plutôt comme objectif de comprendre comment tous les apprenants pouvaient maîtriser une L2. Deuxièmement, la plupart des études sur l'aptitude ont été effectuées au moment où avait cours aux États-Unis la méthode audio-orale, s'inspirant du béhaviourisme. Cette méthodologie d'enseignement est tombée en désuétude, et l'aptitude n'étant pas considérée comme aussi pertinente au sein de l'approche communicative qui a commencé à s'imposer à partir des années 70 et qui misait sur un apprentissage plus naturel de la langue. Troisièmement, la recherche sur les différences individuelles n'était pas intéressante d'un point de vue de développement de programmes et de matériel didactique qui visaient à s'adresser au plus grand nombre possible.

C'est vers la fin des années 1990 qu'une deuxième vague d'études a recommencé à s'intéresser à l'aptitude. À partir de cette période, les chercheurs ont souligné l'importance d'en savoir plus sur les interactions entre l'aptitude et le traitement (de Graaff, 1997; Robinson, 2002; Skehan, 1989; Snow, 1991). Par « traitement », on entend une condition d'apprentissage particulière. Il ne s'agissait plus de savoir quelles interventions étaient les plus efficaces, mais plutôt de savoir pour qui et dans quel contexte. Dans ce type de recherche, l'objectif est de comparer un ou différents traitements particuliers, par exemple un enseignement implicite et explicite, et de déterminer si différentes composantes de l'aptitude sont impliquées dans l'apprentissage au sein de ces traitements. Cette deuxième vague de travaux a un intérêt pédagogique et théorique plus intéressant, car ces recherches permettent de cibler les conditions dans lesquelles un enseignement-apprentissage serait plus optimal et de mieux comprendre les processus cognitifs mobilisés dans le cadre de cet apprentissage. Ces recherches ont également une valeur explicative plus grande puisqu'elles permettent de comprendre pourquoi certaines personnes se comportent différemment au sein d'un même traitement.

La section qui suit présente des recherches empiriques qui se sont penchées sur le rôle potentiel de l'aptitude en fonction de conditions d'enseignement et d'apprentissage particulières. Nous examinons tout d'abord les études qui ont visé les rétroactions correctives et nous regarderons ensuite les études ayant porté sur un enseignement explicite.

Parmi les premières études à s'intéresser au rôle de l'aptitude langagière figurent celles de Trofimovich, Ammar et Gatbonton (2007) et Sheen (2007). Trofimovich et coll. (2007) ont étudié l'effet modérateur de la capacité analytique langagière sur un enseignement des déterminants possessifs de l'anglais L2 auprès d'apprenants adultes ($n = 32$). Les participants ont reçu une rétroaction corrective sous forme de reformulation informatisée qui visait les déterminants possessifs de l'anglais. Les résultats montrent que le test de capacité analytique langagière expliquait une proportion statistiquement significative de la variance des gains. Contrairement à Trofimovich et coll. (2007), Sheen (2007) n'a constaté aucune relation entre la capacité analytique langagière et les reformulations. Dans son étude, elle a comparé l'efficacité des reformulations et une rétroaction métalinguistique par rapport à l'apprentissage des déterminants définis et indéfinis de l'anglais L2. Elle a également contrôlé l'aptitude langagière des apprenants en utilisant un test de capacité analytique langagière. Les résultats montrent uniquement une corrélation positive entre la capacité analytique langagière et la rétroaction métalinguistique, mais aucune corrélation significative n'a été constatée dans le cas des reformulations. Il convient de souligner que la façon dont ont été opérationnalisées les reformulations dans les deux études différait. Dans Trofimovich et coll. (2007), la rétroaction corrective consistait en une reformulation préprogrammée sur ordinateur qui ciblait les structures visées. Les participants recevaient la rétroaction, peu importe qu'ils aient commis une erreur ou non. Par la suite, les participants devaient dire s'ils avaient

remarqué une différence entre leur production et la reformulation qu'ils avaient entendue. Dans Sheen (2007), l'enseignant effectuait une reformulation aux apprenants en présentiel dans le cadre d'une activité communicative. Il se peut que le fait que les participants dans Trofimovich et coll. (2007) ont comparé leur production à un enregistrement ait orienté leur attention sur la forme dans une plus grande mesure que les participants dans Sheen (2007). Cette différence pourrait expliquer pourquoi la capacité analytique des participants a été associée aux reformulations dans Trofimovich et coll. (2007).

Devant ces résultats contradictoires, Li (2013) tend à confirmer les résultats obtenus par Sheen (2007). Celui-ci s'est également intéressé au rôle de l'aptitude relativement au type de rétroaction corrective reçue. Il a analysé l'effet médiateur de l'aptitude sur l'efficacité d'une rétroaction corrective implicite (reformulation) et explicite (correction métalinguistique). Dans un contexte de laboratoire, des étudiants anglophones du chinois L2 ($n = 72$) ont reçu une rétroaction corrective implicite ou explicite d'une structure simple et transparente (les déterminants classificateurs). Pour mesurer les gains relatifs à chacun des traitements, le chercheur a utilisé un test de jugement de la grammaticalité et un test d'imitation sollicitée et, pour évaluer l'aptitude langagière des participants, il a eu recours au sous-test « mots dans la phrase » du MLAT qui mesure la capacité analytique langagière (Carroll et Sapon, 1959). Les résultats aux régressions multiples montrent que l'aptitude avait une valeur prédictive importante pour le groupe qui a reçu une rétroaction implicite. Elle expliquait 30 % de la variance des résultats au test de jugement de la grammaticalité (connaissances explicites) et 14 % des résultats du test d'imitation sollicitée (connaissances implicites). La capacité d'analyse langagière ne contribuait pas à expliquer la variance des résultats du groupe ayant reçu une rétroaction explicite. Cette étude montre que les apprenants peuvent

davantage miser sur leurs capacités analytiques du langage pour comprendre certaines structures grammaticales en l'absence d'explication explicite.

Par contre, les résultats d'une étude de Yilmaz et Granena (2016) vont dans le sens contraire. Ils ont comparé l'effet médiateur de la capacité analytique langagière au moyen du test LLAMA sur l'apprentissage du déterminant indéfini « *a* » en anglais. Trois groupes ont effectué trois tâches (une tâche de production orale guidée, une tâche « trouver la différence » et une tâche de narration). Les gains liés à l'apprentissage ont été mesurés au moyen de tâches de production orale sollicitée. Un groupe a reçu une rétroaction sous forme de correction explicite, un groupe a reçu des reformulations (traitement implicite) et le groupe témoin a seulement effectué les trois tâches. Des régressions multiples ont montré que la capacité analytique langagière a contribué à expliquer une partie significative de la variance du post-test immédiat pour le groupe ayant reçu une rétroaction explicite.

Ces premières études ont fait état de résultats contradictoires où l'aptitude semble être associée tantôt à un traitement implicite (Li, 2013; Trofimovich et coll., 2007), tantôt à un traitement explicite (Sheen, 2007; Yilmaz et Granena, 2016). Devant ces résultats, Li (2013) émet l'hypothèse selon laquelle, dans des conditions d'enseignement implicite, la capacité d'analyse langagière joue un rôle dans l'apprentissage de structures faciles et transparentes qui sont à la portée des capacités de traitement de l'apprenant. En revanche, dans des conditions d'apprentissage explicite, elle joue un rôle dans l'apprentissage de structures difficiles et opaques pour lesquelles la charge de traitement est trop lourde compte tenu de la disponibilité des ressources cognitives des apprenants.

En ce qui concerne la complexité de la structure, Yalçın et Spada (2016) ont mesuré la contribution de l'aptitude langagière à l'apprentissage de deux structures anglaises ayant des niveaux de

complexité différents : le passé progressif (structure facile) et le passif (structure difficile). Les participants, 66 étudiants turcs de l'anglais L2, âgés de 13 ou 14 ans, ont reçu un enseignement explicite de deux notions qu'ils ont pu mettre en pratique dans le cadre d'activités communicatives. Les gains relatifs au traitement ont été mesurés au moyen d'un test de jugement de la grammaticalité et de tâches de production. Contrairement à Li (2013) qui s'est limité à la capacité analytique du langage, les chercheuses ont mesuré différentes composantes de l'aptitude. Elles ont utilisé les tests LLAMA B, LLAMA D, LLAMA E et LLAMA F pour contrôler l'aptitude langagière des participants. Pour la structure simple, les résultats ne montrent aucune contribution de l'aptitude aux résultats du test de jugement de la grammaticalité (connaissances explicites). Par contre, le test LLAMA B, qui mesure la mémoire associative, a contribué à l'explication de 6 % de la variance des résultats des tâches de production orale (connaissances implicites). Pour ce qui est de la structure complexe, des résultats allant dans le sens contraire ont été constatés. L'aptitude à l'inférence grammaticale mesurée par le test LLAMA F a contribué à expliquer 12 % de la variance des résultats du test de jugement de la grammaticalité (connaissances explicites), mais aucune contribution significative n'a été observée pour les connaissances implicites. Cette étude est intéressante si on la compare aux prédictions du modèle de l'aptitude de Skehan (2002, 2016, 2019) qui postule que différentes composantes de l'aptitude peuvent être impliquées à des stades d'acquisitions différents. Dans le cas d'une structure sur laquelle les participants possédaient déjà des connaissances et donc étaient peut-être à un stade de procéduralisation-automatisation, c'est une composante associée à la mémoire qui a contribué à l'acquisition de connaissances implicites, quoique Skehan spéculait plutôt que ce serait la mémoire implicite au lieu de la mémoire associative qui interviendrait à ce stade plus avancé. Pour la structure plus complexe sur laquelle les apprenants possédaient moins de connaissances, c'est la composante associée à la capacité

analytique du langage qui a été sollicitée. Les auteurs font remarquer que les apprenants avaient déjà des connaissances sur la structure simple, ce qui aurait pu expliquer les différences. Les résultats de cette étude semblent aller dans le sens des hypothèses de Li (2013). L'aptitude liée à l'inférence grammaticale (LLAMA F) a permis aux apprenants de tirer profit d'un enseignement explicite pour une structure complexe, mais pas dans le cas d'une structure simple relativement au développement de connaissances explicites. Un enseignement explicite d'une structure simple sur laquelle les apprenants possédaient déjà certaines connaissances a pu neutraliser le recours à l'inférence grammaticale, alors que, dans le cas d'une structure complexe, les apprenants ont pu tirer profit de cette aptitude pour bonifier l'apprentissage d'une structure sur laquelle ils ont reçu des explications.

Li, Ellis et Zhu (2019) ont également contrôlé l'effet modérateur de l'aptitude langagière sur l'apprentissage de la structure passive en anglais L2. Cette étude est particulièrement intéressante dans notre cas parce qu'elle a contrôlé l'effet modérateur du moment de l'enseignement en fonction de l'aptitude. Les conditions de l'étude étaient les mêmes que celles de Li et coll. (2016a, 2016b) décrites à la section 2.7, soit cinq groupes qui ont reçu un enseignement de la forme à des moments différents : 1) enseignement explicite avant la tâche; 2) enseignement explicite avant la tâche et rétroaction corrective pendant la tâche; 3) rétroaction corrective pendant la tâche; 4) rétroaction correction après la tâche; 5) tâche seulement. Les apprenants ont effectué le test mesurant l'aptitude liée à la capacité analytique langagière du Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB). Les auteurs ont choisi ce test qui est destiné à un public adolescent (de la 7^e à la 12^e année). Ils ont procédé à des régressions hiérarchiques multiples pour évaluer le pouvoir explicatif de l'aptitude. Les résultats montrent que, après avoir contrôlé les connaissances initiales des

participants, pour ce qui est du test de jugement de la grammaticalité, l'aptitude langagière n'avait un effet modérateur que pour le groupe ayant reçu une rétroaction corrective après les tâches ($R^2 = 0,14$) et le groupe ayant seulement accompli les tâches ($R^2 = 0,35$). Aucune contribution significative de l'aptitude langagière n'a été constatée au test d'imitation sollicitée (connaissances implicites). Rappelons que la structure à l'étude, le passif, était une structure nouvelle pour la plupart des participants. Les groupes après et témoin ont reçu le moins grand soutien externe à l'apprentissage, puisqu'ils ont été laissés à eux-mêmes pendant l'accomplissement des tâches. C'est ce qui explique probablement le fait que l'aptitude est intervenue dans ces conditions. Les trois premiers groupes ont reçu un enseignement explicite et/ou une rétroaction corrective avant ou pendant l'accomplissement des tâches. L'enseignement explicite a pu neutraliser le recours à l'aptitude langagière. Remarquons que c'est en effet le groupe « tâche uniquement », soit le groupe qui n'a bénéficié d'aucun enseignement explicite, où la contribution de l'aptitude est la plus forte. Pour acquérir cette notion grammaticale dans des conditions implicites, ces apprenants ont dû s'appuyer davantage sur leurs propres capacités pour comprendre et apprendre cette notion. Il se peut donc que, en plus de la complexité de la structure et du niveau de connaissances initiales des apprenants, le moment de l'enseignement de la forme peut également avoir une incidence sur la mobilisation ou non de l'aptitude dans un traitement particulier.

Enfin, les hypothèses de Li (2013) sont également confirmées par deux études qui ont comparé deux types d'enseignement explicite : un enseignement déductif et inductif (Erlam, 2005; Hwu, Pan et Sun, 2014). Un enseignement déductif consiste à partir du général pour aller au spécifique, alors que l'enseignement inductif consiste à partir du spécifique et de remonter au général. Par exemple, dans le cadre d'un enseignement déductif, l'enseignant explique directement à des

apprenants une règle qu'ils devront appliquer par la suite. Dans le cadre d'un enseignement inductif, les apprenants sont invités à découvrir les règles en observant les formes, en réfléchissant aux caractéristiques observées, en formulant, testant et confirmant des hypothèses à partir d'exemples particuliers. Par la suite, ils sont invités à formuler des hypothèses quant aux règles qui gouvernent les phénomènes qu'ils ont observés. Enfin, l'enseignant confirme ou infirme ces hypothèses en présentant la règle. Même s'il s'agit de deux formes d'enseignement explicite parce qu'elles font toutes deux appel à un traitement conscient du langage, un traitement déductif sollicite d'emblée une attention explicite dès le début du traitement, tandis que les apprenants dans un traitement inductif doivent faire appel à leur propre capacité d'analyse au début de l'intervention.

Erlam (2005) ainsi que Hwu, Pan et Sun (2014) ont contrôlé les effets modérateurs de la capacité analytique du langage dans le cadre d'un enseignement déductif et inductif. Dans les deux études, les différences individuelles n'ont eu aucune incidence sur les résultats pour les groupes déductifs. Par contre, dans les groupes inductifs, les apprenants ayant une aptitude moins grande ont obtenu des gains moins élevés que les apprenants ayant une aptitude plus élevée. L'enseignement déductif peut avoir neutralisé le besoin de recourir à des capacités d'analyse des apprenants.

En somme, devant les effets modérateurs de l'aptitude langagière, Dekeyser (2016) abonde dans le même sens que Li (2013) en postulant que plus grande est la charge qu'exige le traitement d'une structure pour l'apprenant, plus grand est le rôle de l'aptitude pour apprendre une structure. De plus, il formule trois conclusions; (1) la combinaison de l'apprentissage d'une structure difficile dans des conditions d'apprentissage implicite peut rendre inopérantes l'aptitude d'apprentissage explicite (condition d'apprentissage trop difficile); (2) un enseignement explicite de structures

simples neutralise le recours à l'aptitude et (3) lorsque l'enseignement d'une structure donnée se fait dans des conditions moyennement difficiles, l'aptitude aurait un rôle important à jouer.

La section précédente a permis de mieux comprendre dans quel(s) contexte(s) le rôle modérateur de l'aptitude peut se faire sentir. L'étude de Yalçın et Spada (2016) a notamment produit des résultats intéressants qui montrent que le degré de connaissances des apprenants sur une structure donnée peut avoir une influence sur les composantes de l'aptitude mobilisées dans l'apprentissage. En effet, comme certaines études l'ont montré (Li et coll., 2016a; Shitani, 2017) et comme la modélisation de Skehan (2002, 2012, 2019) le suppose, le niveau de développement des apprenants pourrait également intervenir dans l'équation apprenant-traitement-contenu. Nous analysons, dans la dernière partie du chapitre, le rôle du niveau de connaissances des apprenants relativement à l'efficacité d'un traitement.

2.8.5 Niveau de connaissances des apprenants

Housen et Pierrard (2006) ont indiqué que l'enseignement peut intervenir à trois stades d'apprentissage : l'internalisation des connaissances (acquisition de nouvelles connaissances), la modification des connaissances (restructuration de connaissances acquises, mais non conformes à la langue cible) et la consolidation des connaissances (utilisation fluide de connaissances acquises). Cette typologie fait écho à celle de Skehan (2019) présentée à la section 2.8.2 selon laquelle un certain type d'enseignement peut entraîner le développement de certaines connaissances implicites ou explicites à des stades différents. Dans cette section, nous explorons tout d'abord certaines positions théoriques sur l'effet d'un enseignement en fonction du niveau de connaissances et nous analysons ensuite les résultats d'études empiriques s'étant penchées sur la question.

Selon l'hypothèse de l'interface qui parle de l'existence d'un système dualiste de connaissances, explicites/déclaratives par rapport à implicites/procédurales, le développement de chaque type de connaissances peut suivre un parcours différent. Examinons les prédictions de deux théories qui souscrivent respectivement à l'hypothèse de l'interface forte et de l'interface faible.

La théorie de l'acquisition des compétences, qui soutient une position d'interface forte, postule qu'un enseignement explicite favorise le développement initial de connaissances déclaratives. Avec la pratique, ces connaissances contribuent au développement de connaissances procédurales et, éventuellement, au développement de connaissances automatisées/implicites. Toutefois, le processus de procéduralisation et d'automatisation en est un complexe et, jusqu'à maintenant, on ignore à quelle étape du processus l'enseignement explicite ou implicite est efficace et avec quel type d'apprenants et pour quel type de structure. Dekeyser (2007) soutient l'enseignement préalable d'une notion, mais Doughty et Williams (1998) affirment qu'il vaut mieux attendre que les apprenants aient remarqué cette notion dans l'intrant et qu'ils se rendent compte de l'utilité de la structure avant de procéder à un enseignement explicite. En effet, R. Ellis (2015c), recensant les études qui ont montré la supériorité d'un enseignement explicite sur un enseignement implicite, fait remarquer que les participants à ces études possédaient généralement des connaissances préalables sur la structure visée par l'étude. Il est d'avis que la méthode d'enseignement PPP préconisé par la théorie de l'acquisition des connaissances n'est peut-être pas adéquate pour les apprenants n'ayant aucune connaissance sur une notion particulière.

Selon les approches axées sur l'usage (N. Ellis et Wulff, 2015), qui soutiennent l'existence d'une interface faible, l'apprentissage d'une L2 se fait principalement par une exposition à un intrant. En s'appuyant sur ses facultés cognitives, un apprenant d'une L2 vient à faire des associations entre

la forme qu'il perçoit et le sens véhiculé par des constructions, c'est-à-dire des unités de sens, qui peuvent aller d'un simple mot (*il*) à une structure complexe (*qu'est-ce qui*). Selon cette approche théorique, les relations entre la forme et le sens sont émergentes : elles se développent au fil du temps de façon dynamique et adaptative. Rappelons que la position de l'interface faible reconnaît un rôle essentiel à l'enseignement explicite qui est nécessaire pour remarquer certaines structures redondantes et non saillantes. Cette position théorique pourrait justifier pourquoi il serait mieux d'attendre l'émergence de connaissances sur les relations forme-sens d'un système avant de procéder à un enseignement explicite.

Enfin, une autre explication théorique qui porte sur la relation entre le niveau de connaissances des apprenants et l'efficacité d'un enseignement est offerte par l'hypothèse de l'enseignabilité (Pienemann, 1989). Selon cette hypothèse, l'enseignement d'une notion se situant au-delà du niveau de maîtrise d'un apprenant ne pourrait être efficace puisque ce dernier ne serait pas prêt sur le plan développemental à recevoir un enseignement. Cette hypothèse découle des travaux sur les séquences d'acquisition dont il a été question à la section 2.1.3.

Parmi les recherches empiriques ayant contrôlé le niveau de maîtrise d'apprenants au regard de l'efficacité d'un traitement donné, rappelons que Li et coll. (2016a) et Shintani et Aubrey (2016) ont constaté que les apprenants ne bénéficiaient pas tous du même type d'enseignement selon leur niveau de connaissances. Par exemple, Li et coll. (2016a) ont observé que les apprenants possédant un certain niveau de connaissances sur la structure ciblée par l'étude ont bénéficié d'un enseignement explicite avant la tâche et d'une rétroaction corrective pendant la tâche, alors que ce traitement n'a eu aucun effet sur les apprenants ne possédant aucune connaissance sur la structure.

Li (2014) a comparé plus particulièrement l'efficacité d'une rétroaction corrective implicite (reformulation) et d'une rétroaction explicite (correction métalinguistique) en fonction du niveau de maîtrise des participants. L'étude ciblait deux types de structures (simple et complexe) du chinois L2, et les participants ($n = 78$) ont été divisés en deux groupes de niveaux faible et avancé selon leur score à un test de compétences langagières standardisé. Dans chaque niveau, un groupe a reçu une rétroaction explicite, un groupe a reçu une rétroaction implicite et un groupe n'a reçu aucune rétroaction (groupe témoin). Pour mesurer les gains relatifs aux traitements, il a utilisé un test de jugement de la grammaticalité et un test d'imitation sollicitée. Chacun des tests contenait 15 items visant la structure cible et 8 distracteurs. Les résultats montrent que, en ce qui concerne les débutants, les corrections métalinguistiques ont eu un effet de taille plus grande que les reformulations pour les deux structures. Pour la structure simple, les reformulations ont été efficaces pour les participants débutants et avancés. Par contre, pour le groupe de niveau débutant, seules les corrections métalinguistiques étaient efficaces pour la structure complexe. À l'inverse, les participants plus avancés ont tiré profit des reformulations pour la structure complexe.

Ammar et Spada (2006) ont observé des résultats allant dans le même sens. Des élèves de 6^e année du primaire ($n = 64$) ont été affectés à deux conditions expérimentales (incitations et reformulations) en plus d'un groupe témoin. Le traitement a duré quatre semaines pendant lesquelles les apprenants ont reçu de la rétroaction corrective en fonction des conditions attribuées et il ciblait les déterminants possessifs *his/her*. Pour mesurer les gains relatifs au traitement, les chercheuses ont utilisé un test de correction de passage et un test de description de photos à l'oral. Les résultats montrent que les deux groupes expérimentaux se sont davantage améliorés que le groupe témoin. Par contre, les apprenants ayant des connaissances moins grandes profitaient

d'avantage d'une rétroaction de type incitative, alors que ceux ayant des connaissances plus grandes profitaient dans une même mesure d'incitations et de reformulations.

Selon les résultats de ces deux dernières études, les étudiants moins avancés semblent profiter davantage d'un enseignement explicite. L'enseignement explicite pourrait diminuer la charge d'apprentissage de nouvelles structures, surtout dans le cas de structures plus complexes. Dans le cas d'apprenants qui ont plus de connaissances, un traitement implicite s'est également révélé efficace. Ces deux études soutiennent le fait que l'efficacité d'un enseignement de la forme peut être modulée par le stade auquel se situent les apprenants, ce qui pourrait être également le cas d'un enseignement de la forme donné à des moments différents comme le supposent Li et coll. (2016a) et Shintani (2017).

Mentionnons enfin que la façon dont a été opérationnalisé le niveau de connaissances des apprenants n'est pas le même dans les études. Li et coll. (2016a) ont séparé les apprenants selon qu'ils n'avaient aucune connaissance (score de 0 au prétest) ou quelques connaissances (score de plus de 0 au prétest); Shintani (2017) a séparé les apprenants en fonction de leur capacité ou non de produire la structure au prétest; Li (2014) s'est fié à un test mesurant le niveau de maîtrise globale de la L2 et Ammar et Spada (2006) ont séparé les apprenants selon la médiane des résultats du prétest. L'avantage de séparer le niveau des apprenants en fonction de leurs connaissances préalables sur la notion visée par l'étude permet de faire un lien plus direct entre le type d'intervention et le développement de connaissances spécifiques.

En somme, cette dernière partie du cadre théorique a permis d'apprécier les nombreuses interactions qui entrent en jeu dans l'équation enseignement-apprentissage. Il a été constaté que, en plus du type d'enseignement (implicite ou explicite), l'aptitude, la complexité de la structure et

le niveau de connaissances des apprenants peuvent avoir des effets modérateurs sur l'apprentissage. Il faut reconnaître néanmoins que les possibilités d'interaction sont immenses entre le type d'enseignement, la notion enseignée et les personnes qui reçoivent l'enseignement et la recherche a à peine commencé à comprendre le rôle de ces variables contextuelles. Par contre, comme le soulignent Dekeyser (2019) et Li (2019), l'avenir semble très prometteur pour mieux comprendre les interactions et proposer de meilleures interventions didactiques.

2.9 Synthèse

Dans le présent chapitre, nous avons passé en revue les caractéristiques d'une tâche et les méthodologies d'enseignement par la tâche. Parmi ces méthodologies, il a été révélé que le moment où il est le plus propice d'intégrer un enseignement de la forme ne fait pas consensus parmi les didacticiens. Différentes justifications théoriques peuvent être invoquées pour expliquer les effets liés à l'intégration d'un enseignement de la forme à la prêtâche (théorie de l'acquisition de compétences) à la tâche (transfert approprié au traitement, attention préparatoire) ou à la post-tâche (attention préparatoire). Du côté des études empiriques, certaines études ont observé un avantage pour l'intégration de l'enseignement à la prêtâche (Kim, 2014; Shintani, 2017; Li et coll., 2016a), d'autres durant la tâche (Li et coll., 2016b; Shitani et Aubrey, 2016) et d'autres après la tâche (Shitani, 2017), alors que d'autres études n'ont relevé aucune différence (Quinn, 2014; Spada et coll., 2014). En outre, à notre connaissance, il n'existe aucune étude qui a comparé l'intégration d'un enseignement de la forme aux trois étapes de la tâche. Qui plus est, très peu de ces études ont contrôlé les différences individuelles des participants. Les seules qui l'ont fait (Li et coll., 2016a; Li et coll., 2019; Shintani, 2017) ont fait état d'une différence dans la façon dont les participants

réagissaient à certains traitements en fonction de leur niveau initial de connaissances et de leur aptitude.

Du côté des recherches ayant visé l'aptitude langagière, il semble que ce concept intervienne différemment en fonction des traitements reçus et des structures impliquées. L'aptitude intervient dans des conditions d'apprentissage implicite dans le cas de structure simple, mais pas dans le cas d'une structure complexe dont la charge d'apprentissage serait trop importante. Un enseignement explicite peut neutraliser le recours à l'aptitude dans le cas de structures simples. Par contre, dans le cas de structures complexes qui présentent un défi d'apprentissage plus élevé, un enseignement explicite peut faciliter la charge de traitement et permettre à l'aptitude de jouer un rôle dans l'apprentissage. En outre, l'aptitude langagière et le type d'enseignement reçu peuvent également être modulés par le niveau de connaissances que possèdent les apprenants sur une structure (Yalçın et Spada; 2016; Li, 2014).

Pour ce qui est des outils, la plupart des études ont utilisé à la fois un test mesurant les connaissances implicites et les connaissances explicites avec prétests, post-tests et post-tests différés. Les tests les plus souvent utilisés sont le test d'imitation sollicitée pour mesurer les connaissances implicites et le test de jugement de la grammaticalité non chronométré pour mesurer les connaissances explicites. Ces tests ont fait l'objet de nombreuses validations (Bowles, 2011; Ellis, 2005; Erlam, 2006; Godfroid et coll., 2015; Gutiérrez, 2013; Spada et coll., 2015; Vafaei, Suzuki et Kachisnke, 2017; Zhang, 2015). En ce qui concerne l'aptitude langagière, le test LLAMA est de plus en plus utilisé. Il est facilement accessible et ne requiert pas la connaissance d'une L1 commune. Enfin, certaines études ont déterminé le niveau de connaissances des apprenants en fonction des résultats aux prétests (Ammar et Spada, 2006). L'avantage de cette

méthode par rapport à un test de connaissances générales est que les résultats au prétest mesurent le degré réel de la structure visée par l'enseignement et peut donner une meilleure idée quant à la disponibilité développementale à l'égard de cette structure.

Afin de tester ces hypothèses et d'évaluer les effets globaux de l'enseignement de la forme en fonction du moment où il est intégré à une tâche, nous voulons répondre aux questions suivantes.

2.10 Questions spécifiques

1. Quels sont les effets liés au moment de procéder à un enseignement de la forme avant, pendant ou après une tâche sur le développement de connaissances explicites et implicites d'apprenants du français L2?
2. Quelle est l'influence du niveau de connaissances d'apprenants du français L2 sur l'efficacité d'un enseignement en fonction du moment auquel il est effectué dans le cadre d'une tâche?
3. Quelle est l'influence de l'aptitude langagière d'apprenants du français L2 sur l'efficacité d'un enseignement en fonction du moment auquel il est effectué dans le cadre d'une tâche?

Le chapitre suivant expose en détail la méthodologie employée pour mener à bien la recherche.

CHAPITRE 3

Méthodologie

La présente étude vise à comparer l'efficacité d'un enseignement de la forme intégrée à une tâche en fonction du moment où l'enseignement est effectué chez des apprenants du français langue seconde de niveau universitaire. De façon à obtenir des résultats qui auront des répercussions valides sur le plan écologique, nous avons mené notre recherche dans des salles de classe intactes. Par conséquent, nous avons adopté un design d'étude quasi expérimentale. Dans le chapitre, nous décrivons en détail le contexte de l'étude, les participants, la structure cible, l'intervention expérimentale, les outils utilisés ainsi que les analyses effectuées.

3.1 Contexte

L'étude a eu lieu au Centre d'enseignement du français (CEF) de l'Université McGill. L'Université McGill est une université anglophone qui accueille de nombreux étudiants non francophones. Le Centre d'enseignement du français est l'unité qui offre les cours de français langue seconde, de niveaux A0 à C2.

Comme il a été mentionné dans le chapitre 1, le CEF adopte une perspective d'enseignement basée sur la tâche. Le programme de cours suit une progression par la tâche, mais intègre un enseignement prédéterminé de la forme aux tâches. En ce sens, il s'agit d'une version modulaire de l'ELBT telle que le décrit Ellis (2018).

Les cours visés sont les cours de niveau intermédiaire 1 (B1) et de niveau intermédiaire 2 (B2) du Centre d'enseignement du français de l'Université McGill. Il s'agit de cours de 6 crédits qui s'étendent sur toute l'année scolaire, de septembre à avril. Tous les cours se donnent deux fois par

semaine (lundi et mercredi ou mardi et jeudi) à raison de séances de 1 h 20, sur 26 semaines, pour un total de 78 heures.

La composition des groupes de niveaux B1 et B2 se fait de deux façons. Certains étudiants ont suivi les cours des niveaux précédents de l'Université McGill (respectivement les cours de niveau A2 et B1) et poursuivent leur apprentissage du français au niveau supérieur. Pour d'autres étudiants, il s'agit du premier cours de français à l'Université, mais ceux-ci possèdent déjà des connaissances en français. Le niveau de chaque nouvel étudiant est déterminé selon un test de classement interne qui inclut une composition écrite, un test de grammaire, une entrevue orale avec un professeur et un questionnaire sur les antécédents en matière d'apprentissage du français. Au premier cours, un test diagnostique qui comprend une composante orale et écrite a lieu dans chaque groupe pour confirmer le niveau des étudiants.

3.1.2 Participants

Quatre groupes de niveau B1 et quatre groupes de niveau B2 ont participé à l'étude. Pour chaque niveau, trois groupes ont été assignés aux conditions expérimentales et un groupe a joué le rôle du groupe témoin¹¹. Les participants sont des étudiants non francophones de niveau universitaire inscrits à un cours de français à l'Université McGill. La moyenne d'âge est de 20,20. La majorité des étudiants ont l'anglais pour langue première (56 %), mais bon nombre d'étudiants ont une L1 autre que l'anglais : chinois (19%), turc (7%) et 13 autres langues (18 %). Les groupes du CEF sont composés d'environ 25 étudiants. Le tableau 3.1 présente la composition des groupes.

¹¹ Il s'agit en fait d'un groupe de comparaison qui a effectué les mêmes tâches, mais sans recevoir d'enseignement explicite. Comme l'étude ne cible pas l'effet d'une tâche à proprement parler, mais plutôt le moment de l'enseignement au sein d'une tâche, nous n'avons pas inclus un véritable groupe témoin qui aurait seulement effectué les tests. Nous préférons tout de même utiliser le terme « témoin » en référence au groupe de comparaison à des fins de clarté.

Tableau 3.1 : Taux de participation à l'étude

Groupe	Nombre d'étudiants par groupe	Nombre d'étudiants ayant participé à l'étude
B1 – Avant	26	23
B1 – Pendant	22	17
B1 – Après	26	20
B1 – Témoin	22	20
B2 – Avant	24	21
B2 – Pendant	25	24
B2 – Après	24	22
B2 – Témoin	23	20
Total	192	167

Les étudiants qui ont manqué une des séances ont été écartés de l'étude, puisque chacune des séances était essentielle à l'évaluation et au développement des connaissances. Le taux de participation total a été de 87 %, soit un taux d'attrition de 13 %, ce qui est plutôt satisfaisant compte tenu des taux d'attrition relativement élevés dans ce genre de recherche (Spada et coll., 2014).

Cinq enseignants ont participé à l'étude. Il s'agit d'enseignants de français langue seconde qui travaillent à l'Université McGill. Le nombre d'années d'expérience des enseignantes se situe entre 8 et 33 ans. Tous les enseignants du CEF possèdent minimalement une maîtrise en didactique des langues, en linguistique ou dans une discipline connexe¹².

3.2 Structure ciblée par l'étude

Comme nous nous intéressons à l'effet médiateur du niveau de connaissances des apprenants sur l'efficacité d'un type d'enseignement, nous avons choisi le subjonctif puisque cette structure figure

¹² De façon à protéger l'anonymat des enseignants, aucun détail ne permettant de les identifier directement n'a été fourni.

dans le programme des cours de niveau B1 et de niveau B2 (voir section 3.3.2 pour la justification des tâches en fonction de la structure choisie). En effet, dans les cours du CEF, le subjonctif est introduit pour la première fois au niveau B1 et continue d’être enseigné dans les niveaux supérieurs. En analysant le plan de cours de chaque niveau ainsi que les activités d’exploitation du subjonctif dans les cours, nous avons constaté que des rapprochements étaient possibles et que les mêmes tâches pouvaient être proposées pour les deux niveaux.

Le subjonctif est un mode du français qui dénote, entre autres choses, la volonté, l’obligation, le doute, les sentiments, la crainte et l’irréalité. Il s’utilise principalement dans des subordonnées et est généralement précédé de la conjonction « que ». Il s’emploie soit avec des expressions verbales (p. ex. « Je veux que tu viennes ce soir. »), soit avec des locutions conjonctives (« Je vais partir à moins qu’il ne pleuve »). Plus rarement, le mode subjonctif est utilisé avec le pronom relatif « qui » dans des structures superlatives ou hypothétiques (p. ex. « C’est le meilleur joueur de tennis qui soit. »). Enfin, très rarement, il peut s’employer seul, sans subordonnée qui le précède (p. ex. « Vive la France »). Bien que le subjonctif comporte quatre temps de verbes (présent, passé, imparfait, plus-que-parfait), en français moderne, seuls le subjonctif présent et le subjonctif passé sont utilisés (Office québécois de la langue française, 2019). Étant donné que seul le subjonctif présent figure dans les plans de cours des niveaux B1 et B2, nous nous limitons à ce temps.

La conjugaison des verbes au subjonctif présent est assez régulière. Elle se construit à partir du radical de la forme de la troisième personne du pluriel de l’indicatif présent auquel s’ajoutent les suffixes flexionnels « -e, -es, -e, -ions, -iez, -ent » respectivement pour les trois personnes du singulier et du pluriel.

Par exemple :

Indicatif présent

Ils sortent -> sortent

Subjonctif

que je sorte

que tu sortes

qu'il/elle sorte

que nous sortions

que vous sortiez

qu'ils/elles sortent

Certains verbes se comportent différemment. Ce sont les verbes dont le radical change aux première et deuxième personnes du pluriel à l'indicatif présent (p. ex. *Je bois, tu bois, il/elle boit, nous buvons, vous buvez, ils/elles boivent*). Dans ce cas, il s'agit de conserver le radical de la première et deuxième personne du pluriel et ajouter les terminaisons du subjonctif « -ions » et « -iez » (p. ex. « Nous prenons \Rightarrow que nous prenions »). Enfin, il existe certains verbes dont la conjugaison se comporte de façon particulière (p. ex. *avoir, être, aller, faire, pouvoir, savoir, vouloir et falloir*).

Après avoir décrit brièvement le fonctionnement du subjonctif, nous regardons les facteurs qui peuvent influencer son apprentissage par des apprenants de la L2.

Même si la conjugaison des verbes est plutôt régulière, sauf pour quelques verbes irréguliers, cette structure est peu saillante (Poplack 1989, 1990). Le tableau 3.2 présente la différence entre trois types de verbes conjugués à l'indicatif présent et au subjonctif présent.

Tableau 3.2 : Comparaison entre l'indicatif et le subjonctif

	Verbe -er		Verbe -ir/-re		Verbes irréguliers	
	Indicatif	Subjonctif	Indicatif	Subjonctif	Indicatif	Subjonctif
1 ^{re} p.s.	aime	aime	bois	boive	fais	fasse
2 ^e p.s.	aimes	aimes	bois	boives	fais	fasses
3 ^e p.s.	aime	aime	boit	boive	fait	fasse
1 ^{re} p.pl.	aimons	aimions	buvons	buvions	faisons	fassions
2 ^e p.pl.	aimiez	aimiez	buvez	buviez	faites	fassiez
3 ^e p.pl.	aiment	aiment	boivent	boivent	font	fassent

Le tableau montre que la différence entre l'indicatif et le subjonctif pour le verbe en « er » n'est pas perceptible sauf pour les première et deuxième personnes du pluriel et que cette différence est peu saillante. Pour les autres verbes, cette différence est plus marquée, sauf pour la troisième personne du pluriel des verbes en « ir » ou « re ». Cette absence de saillance est d'autant plus manifeste chez certains verbes dont la forme orale du subjonctif et de l'indicatif ne laisse entrevoir aucune différence, mais dont la graphie diverge tout de même (p. ex. *je vois/que je voie, je cours, que je coure*).

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation, des études se sont penchées sur l'occurrence du subjonctif chez des locuteurs de la L1 (O'Connor DiVito, 1997; Poplack, 1989, 1990). Poplack (1990), en analysant un corpus oral regroupant 240 heures de production orale en contexte naturel, soit environ 3,5 millions de mots, fournis par 120 locuteurs francophones, a constaté que l'utilisation du subjonctif survenait entre cinq et dix fois par tranche de conversation de 30 minutes. Sur ces occurrences, le tiers des formes du subjonctif n'étaient pas distinguables de celles de l'indicatif. Par ailleurs, Poplack a remarqué que le verbe « falloir » représentait à lui seul 40 % des expressions verbales exigeant le subjonctif.

Alors que Polack s'est limité à un corpus oral, O'Connor DiVito (1997) s'est intéressée à la fréquence du subjonctif en étudiant un corpus oral et écrit issu de différentes sources (magazines, journaux, entrevues, conversations) qui comptaient 53 265 clauses. Elle a constaté que 2 % des clauses orales et 3 % des clauses écrites comportaient un subjonctif. Qui plus est, seulement 1 % des cas à l'oral et 2 % des cas à l'écrit concernaient des cas où le subjonctif était distinguable de l'indicatif. Ces deux études montrent donc que le subjonctif est peu fréquent dans l'intrant, encore moins en ce qui concerne les cas de flexions distinguables du subjonctif.

Par ailleurs, le subjonctif est plutôt redondant sur le plan sémantique, puisque la valeur sémantique est véhiculée par le verbe de la phrase matrice (« Je doute qu'il soit là. ») ou la conjonction (« avant qu'il ne parte ») qui introduit le subjonctif. Le subjonctif n'apporte pas de nouvelle valeur; il est simplement requis par l'expression qui le précède. En outre, même si les grammaires prescriptives conçoivent que le subjonctif dénote l'irréel, la subjectivité, l'hypothèse, la nécessité, les émotions, certains chercheurs (Poplack, 1990; Howard, 2008) estiment que la variation (p. ex. le fait que « Je ne crois qu'il est/soit possible de terminer à temps » sont deux choix possibles) et que les cas d'exceptions sont si nombreux (p. ex. « Je souhaite qu'il vienne./J'espère qu'il viendra ») qu'il est difficile de déterminer clairement la valeur sémantique du subjonctif. Ayres-Bennett, Carruthers et Temple (2001) abondent dans le même sens en affirmant que le choix entre le mode indicatif et subjonctif relève moins d'une considération sémantique, mais plutôt de règles grammaticales codifiées. Au terme de son étude, Poplack (1990) conclut que les facteurs morphosyntaxiques semblent mieux expliquer la variation de l'usage entre le subjonctif et l'indicatif que des facteurs d'ordre sémantique.

En somme, le subjonctif est une notion grammaticale peu fréquente, peu saillante et dont la valeur sémantique est redondante et peu transparente, ce qui tend à faire de lui une notion complexe si l'on se fie à la caractérisation de Skehan (2015), pour qui, c'est le caractère non saillant et la redondance communicative qui détermine la complexité d'une structure. Soulignons néanmoins qu'il n'existe pas de consensus dans le domaine de la didactique des L2 en ce qui concerne la caractérisation de la complexité d'une structure (Dekeyser, 2016; Spada et Tomita, 2010).

L'ensemble de ces facteurs explique probablement l'apparition tardive de cette structure dans l'extrait d'apprenants du français L2 comme plusieurs études en font état (Bartning et Schlyter, 2004; Forsberg et Bartning, 2010; Howard, 2008; McManus et Mitchell, 2015). Forsberg et Bartning (2010) ont mené une étude transversale dans laquelle ils ont comparé le niveau d'apprenants selon le CECRL, de A1 à C2, en fonction de marqueurs morphosyntaxiques qui caractérisent ces niveaux. En analysant un corpus composé de compositions écrites, ils ont remarqué que les premiers cas d'utilisation du subjonctif se situaient au niveau B1 et progressaient par la suite. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'une étude s'intéressant aux itinéraires acquisitionnels d'étudiants suédophones du français L2 (Bartning et Schlyter, 2004). Dans cette étude, les auteurs ont étudié le développement de structures morphosyntaxiques à partir de corpus oraux regroupant des données longitudinales et sectionnelles sur des apprenants du français L2. À partir de leurs observations, ils ont formulé six stades de développement grammatical qui caractérisent le parcours d'apprentissage du français L2 :

Stade 1 – initial;
Stade 2 – post-initial;
Stade 3 – intermédiaire;
Stade 4 – avancé bas;
Stade 5 – avancé moyen;
Stade 6 – avancé supérieur.

Bien qu'un parallèle puisse être tracé avec les six niveaux du CECRL (A1, A2, B1, B2, C1, C2), ces derniers reposent sur une maîtrise globale de la langue axée sur les compétences communicatives des locuteurs, alors que la classification de Bartning et Schlyter (2004) s'appuie uniquement sur des critères morphosyntaxiques. Toutefois, comme Forsberg et Bartning (2010) qui ont remarqué les premiers cas du subjonctif au niveau B1, Bartning et Schlyter (2004) situent également l'apparition du subjonctif au niveau 3 de leur échelle. L'utilisation du subjonctif progresse au niveau 4, mais son usage n'est pas encore systématique. Ce n'est qu'au stade 5 « que le subjonctif devient plus productif » (p. 296). Les premiers cas recensés de l'apparition du subjonctif sont avec les expressions « falloir que » et « vouloir que ». Plus tard apparaissent des cas de subjonctifs précédés de la conjonction « pour que ». Ce n'est qu'à des stades avancés que des cas de subjonctif dans une structure négative sont employés par des apprenants du français L2 « Je ne crois pas qu'il soit venu ». C'est également ce qu'ont constaté McManus et Mitchell (2015) où « falloir que » et « vouloir que » comptaient pour 40 % des cas du subjonctif recensés au sein d'un corpus oral d'apprenants anglophones du français L2 de niveau avancé.

En somme, le fait que le subjonctif peut être considéré comme une notion complexe explique probablement son apparition tardive étayée dans les études développementales qui font état des premiers cas d'utilisation au niveau B1 et uniquement pour des expressions verbales (p. ex. « falloir que », « vouloir que »). Ce n'est que plus tard que les apprenants commencent à l'utiliser dans avec des conjonctions et des structures plus complexes. Les étudiants de la recherche sont au niveau B1 et B2 et peuvent donc être considérés comme en début ou en voie d'apprentissage de cette notion. Pour ces raisons, nous nous limitons au cas de subjonctif employé dans des

expressions verbales. Dans la section qui suit, nous expliquons les tâches choisies qui permettent l'exploitation du subjonctif.

3.3 Matériel et traitement

Deux tâches ciblant le subjonctif sont utilisées dans le cadre de l'étude. Comme les tâches font partie du programme régulier des cours, il a fallu respecter les objectifs du plan de cours de chacun des niveaux. Des consultations ont eu lieu avec les coordonnateurs et les enseignants de façon à ce que les tâches puissent permettre de couvrir le matériel du cours.

Les tâches ont été conçues en fonction de la méthodologie d'enseignement proposée par la plupart des didacticiens de la tâche : prêtâche, tâche et post-tâche (voir section 2.5). De plus, nous avons choisi deux tâches de type différent, soit une tâche de hiérarchisation (Willis, 1996) et une tâche de prise de décision (Skehan et Foster, 1996) afin de faire appel à des contextes d'utilisation différents et à des modalités d'enseignement différentes (orale et écrite). Ces tâches sont décrites en détail à la section 3.3.1. L'utilisation de deux tâches sur deux périodes différentes fait en sorte que les apprenants qui reçoivent un enseignement de la forme à la fin d'une tâche pourront mettre en pratique cette notion dans un contexte communicatif, ce qui permet de combler une lacune importante des études précédentes (p. ex. Li et coll., 2016a; Shintani, 2017). En effet, les groupes qui reçoivent un enseignement de la forme à la fin d'une tâche n'ont pas de possibilités d'appliquer ces connaissances dans le cadre d'un contexte d'utilisation réelle. Toutefois, le fait que, à la deuxième tâche, tous les participants auront déjà reçu un enseignement de la forme peut avoir une incidence sur l'effet attribuable au moment de l'enseignement : à la deuxième tâche, tous les groupes pourraient être considérés comme des groupes « avant ». Pour atténuer cette possibilité, les tâches ont lieu à deux jours d'intervalle. En outre, l'utilisation de tâches différentes qui font

appel à des modalités et à des contextes d'utilisation différents limite la possibilité de concevoir la deuxième tâche comme la prolongation de la première. Enfin, les apprenants ne sont pas informés à l'avance que les tâches visent toutes deux le subjonctif : ils n'aborderont probablement la deuxième tâche comme un réinvestissement de la première. L'étude s'intéresse non pas à la distribution d'un enseignement de la forme sur une plus longue période, mais bien au moment de l'enseignement effectué au sein d'une des trois étapes d'une tâche particulière : pré-tâche, tâche et post-tâche.

Le matériel d'enseignement a été préparé au moyen du logiciel PowerPoint. Comme cinq enseignants ont participé à l'étude, des consignes et un script à suivre ont été insérés dans les notes de chaque diapositive pour assurer la plus grande uniformité possible (voir l'annexe A qui présente les diapositives utilisées pour le groupe avant). Les étapes de la tâche ont été chronométrées de façon à respecter le plan d'enseignement (voir l'annexe B pour un exemple de la répartition du temps du groupe de la condition avant). Enfin, toutes les interactions ont été enregistrées : un enregistreur a été déposé sur le bureau de l'enseignant et des enregistreurs ont été remis à chaque groupe d'étudiants pendant le travail en interaction. Lorsque les enseignants y ont consenti, le chercheur principal a assisté à la séance pour s'assurer du respect du traitement.

3.3.1 Tâches

Deux tâches différentes ont été utilisées : une tâche de hiérarchisation (Willis, 1996) et une tâche de prise de décision (Foster et Skehan, 1996). Dans les deux cas, il s'agit d'une tâche ouverte où les étudiants doivent parvenir à un résultat original (Willis, 1996).

Une tâche de hiérarchisation consiste à établir un ordre de priorité ou à établir des catégories en fonction de certains critères (Willis, 1996). Il s'agit d'amener les apprenants à déterminer, parmi une liste d'éléments, ceux qui sont les plus importants et ceux qui le sont moins. Dans notre tâche de hiérarchisation, les étudiants doivent donner des conseils à des étudiants réfugiés qui viendront étudier dans leur université, située dans une ville où l'hiver est particulièrement rigoureux. Le but de cette tâche est de produire une courte vidéo destinée aux nouveaux étudiants qui sera affichée sur le site Web de l'Université. Pendant la tâche, les étudiants sont invités à partager leurs expériences personnelles sur l'hiver québécois. Ensuite, l'enseignant montre une vidéo qui présente l'histoire d'une famille de réfugiés s'intégrant à la société québécoise. L'enseignant dirige par la suite une conversation sur les mesures d'adaptation que la famille a prises pour s'intégrer à leur nouvelle société. Vient alors l'étape de la tâche. Les étudiants sont d'abord invités à réfléchir individuellement à cinq conseils à inclure dans la vidéo. Ensuite, en équipe de quatre, chacun partage ses cinq conseils aux autres coéquipiers. Les étudiants doivent s'entendre sur les cinq meilleurs conseils parmi tous les conseils présentés. Une fois cette étape faite, les étudiants produisent la vidéo au moyen d'un téléphone intelligent dans laquelle ils donnent leurs conseils aux futurs étudiants. À la post-tâche, les vidéos sont diffusées dans la classe et les étudiants votent pour la meilleure vidéo qui sera affichée sur le site Web. Cette tâche dure 80 minutes. Les modalités de la tâche sont principalement à l'oral : compréhension orale et production orale.

La deuxième tâche est une tâche de prise de décision. Dans ce genre de tâche, les apprenants évaluent une série de propositions ou d'options et doivent parvenir à une décision commune (Foster et Skehan, 1996). Dans le cadre de notre étude, les étudiants jouent le rôle d'étudiants membres d'un comité d'organisation d'un carnaval d'hiver à l'Université. L'objectif de la tâche est

d'éliminer une proposition d'activité parmi sept propositions présentées et de rédiger une lettre de refus aux organisateurs de cette activité. Pendant la tâche, l'enseignant anime une discussion sur les activités que les élèves aiment pratiquer en hiver. Ensuite, il montre des images d'un carnaval d'hiver populaire se déroulant chaque année dans la ville de Québec et présente quelques informations sur cet événement. Ensuite, il annonce aux étudiants que l'Université organise un carnaval d'hiver qui aura lieu sur le campus. Ils font partie du comité organisateur et doivent choisir les activités qui figureront au programme. Sept propositions d'activités ont été soumises, mais le budget ne permet le financement que de six activités. Pendant la tâche, les étudiants doivent tout d'abord élaborer les critères sur lesquels ils baseront leur décision. Ils lisent ensuite chacune des propositions et doivent s'entendre sur la proposition qui sera éliminée. À la post-tâche, ils rédigent une lettre de refus dans laquelle ils justifient leur décision. Les modalités de la tâche sont principalement à l'écrit : compréhension écrite et production écrite. Comme nous ne nous intéressons pas au type de tâche comme variable modératrice, nous avons opté pour des tâches différentes afin d'éviter tout effet lié à la répétition d'une tâche similaire.

3.3.2 Enseignement de la forme

L'enseignement de la forme consiste en enseignement explicite qui comprend la prestation d'explications métalinguistiques et des exemples d'utilisation. Cette décision est motivée par les méta-analyses qui confèrent un avantage à l'enseignement explicite (Goo et coll., 2015; Norris et Ortega, 2000; Spada et Tomita, 2010). En outre, comme le moment constitue la variable d'intérêt de l'étude, l'enseignement de la forme est systématiquement le même pour toutes les conditions expérimentales.

Les deux tâches ont pour objectif d'amener les apprenants à donner des conseils et à fournir des recommandations, deux contextes où l'utilisation du subjonctif est considérée comme utile. Comme il a en été question à la section 2.1.2, certaines tâches peuvent créer des contextes d'utilisation naturelle, utile ou essentielle d'une notion donnée, mais Loschky et Bley-Vroman (1993) affirment qu'il est très difficile de créer des conditions d'utilisation essentielle : les apprenants peuvent toujours utiliser d'autres moyens linguistiques pour répondre aux objectifs de la tâche (Samuda, 2001). En outre, une des distinctions entre une « tâche » et une « activité » tient à la visée de cette tâche ou activité. Alors que l'activité fournit un contexte communicatif pour mettre en pratique une notion particulière, l'objectif principal d'une tâche concerne un résultat non linguistique. L'objectif de la tâche a donc préséance sur la mise en pratique ciblée d'une notion prédéterminée (Ellis et Shintani, 2014). Par conséquent, dans les deux tâches, l'enseignant attire l'attention des apprenants sur le subjonctif en précisant qu'il s'agit d'une façon utile, parmi d'autres options, de donner des conseils ou de formuler des recommandations.

À la section précédente, nous avons vu que le subjonctif est utilisé dans de nombreux contextes. Dans le cas présent, nous nous limitons aux structures jugées utiles pour accomplir les tâches. En outre, comme les premiers cas d'utilisation des niveaux B1 et B2 concernent principalement les expressions verbales et, vu la courte période d'enseignement (22 minutes en tout), nous ciblons uniquement les expressions verbales dans l'enseignement. (Voir les diapositives utilisées pour enseigner le subjonctif à l'annexe A.)

Pendant la première tâche, l'enseignement de la forme dure 15 minutes. Il s'agit d'un enseignement explicite au cours duquel sont présentées les conditions d'utilisation du subjonctif : forme, sens et utilisation. L'enseignant présente d'abord des exemples de conseils donnés à l'aide du subjonctif

en attirant l'attention des apprenants sur la forme de la structure. Par la suite, il explique le fonctionnement du subjonctif : il s'agit d'un temps de verbe qui dépend d'une phrase matrice. Cette phrase matrice contient une expression qui demande l'utilisation du subjonctif dans la phrase enchâssée. Il explique ensuite les règles de formation du subjonctif. Il présente quelques expressions utiles pour donner des conseils en utilisant le subjonctif. Enfin, l'enseignant propose des exercices où les apprenants doivent compléter des phrases en utilisant le subjonctif et il corrige les exercices.

À la deuxième tâche, l'enseignant fait un bref rappel du fonctionnement du subjonctif (7 minutes). Il présente des phrases qui constituent des exemples de critères de sélection (p. ex. « Il est important que les activités soient sécuritaires. ») et rappelle aux étudiants les règles d'utilisation et de formation. Par la suite, il présente des exemples de recommandations. Dans ces phrases, le verbe n'est pas conjugué et l'enseignant demande aux étudiants de conjuguer les verbes. Enfin, l'enseignant corrige les exercices. (Voir l'annexe A pour les détails de l'enseignement).

3.3.3 Interventions expérimentales

Comme nous nous intéressons aux effets du moment auquel la forme peut être enseignée à l'intérieur des trois étapes de la tâche sur l'apprentissage de la structure cible, nous avons prévu trois conditions expérimentales différentes et un groupe témoin pour chaque niveau (B1 et B2).

Le groupe 1 de chaque niveau reçoit un enseignement de la forme à la prêtâche. À la tâche 1, cette étape a lieu après la discussion sur la vidéo présentant l'histoire d'une famille syrienne et, à la tâche 2, tout de suite après l'explication de la tâche.

Le groupe 2 reçoit l'enseignement pendant la tâche. À la tâche 1, cette étape arrive dix minutes après le début de l'étape de la tâche, soit pendant que les apprenants sont en train de déterminer les conseils qu'ils vont inclure dans leur vidéo. À la tâche 2, l'enseignant procède à l'enseignement de la forme 7 minutes après le début de l'étape de la tâche, soit au moment où les apprenants sont en train de déterminer la proposition à éliminer.

Le groupe 3 reçoit l'enseignement de la forme après les tâches. À la tâche 1, ce moment survient 15 minutes avant la fin du cours, soit après que les étudiants votent pour la meilleure vidéo à mettre en ligne. À la tâche deux, l'enseignement effectue l'enseignement de la forme après que les étudiants finissent de rédiger leur recommandation, soit 7 minutes avant la fin de la période.

Le groupe témoin seulement effectue les deux tâches sans recevoir d'enseignement de la forme. Il s'agit d'une condition d'apprentissage purement implicite. Pour compenser le temps réservé à l'enseignement de la forme dans les autres conditions, une activité de compréhension orale est proposée à la tâche 1 et une discussion sur les activités d'hiver en grand groupe a lieu à la tâche 2.

3.3.4 Attribution des groupes aux enseignants

Une discussion avec les enseignants sur leur façon d'enseigner la forme pendant leur cours a eu lieu avant l'étude. Deux enseignants, responsables chacun d'un groupe de niveau B1 et B2, ont indiqué préférer le faire en début de cours, un enseignant d'un groupe de niveau B1 a indiqué préférer le faire pendant le cours et un enseignant de deux groupes de niveau B1 a dit préférer le faire après. Un enseignant responsable de trois cours de niveau B2 n'a pas exprimé de préférence. Voici la répartition des enseignants qui a été faite en fonction des conditions.

Tableau 3.3 : Répartition des enseignants

Niveau	Conditions	Enseignants
B1	Avant	A
	Pendant	B
	Après	C
	Témoin	C
B2	Avant	D
	Pendant	E
	Après	E
	Témoin	E

De cette façon, les conditions reflètent davantage le style d’enseignant et l’harmonie est plus grande entre les besoins de l’étude et l’enseignement normal des participants (Spada, 2005).

3.4 Outils

Dans la présente recherche, nous utilisons quatre outils : des questionnaires, un test d’imitation sollicitée, un test de jugement de la grammaticalité et un test d’aptitude langagière.

3.4.1 Questionnaires sur les renseignements généraux

Les participants (enseignants et étudiants) ont rempli un questionnaire comportant des questions générales. Pour les enseignants, des questions sur la formation, le nombre d’années d’expérience et leurs préférences en matière d’enseignement ont été posées. Pour les étudiants, le questionnaire contient des questions sur l’âge, les langues parlées, le nombre d’années d’apprentissage du français et leur niveau de compétence. (Voir annexe C).

3.4.2 Prétests et post-tests

Pour mesurer les effets relatifs à chacun des traitements, deux tests sont utilisés. Un test mesurant les connaissances implicites et un test mesurant les connaissances explicites. Pour chaque test, il y a trois versions : un prétest, un post-test immédiat et un post-test différé. Le prétest et les deux

post-tests sont composés des mêmes questions, mais l'ordre des questions est différent pour éviter tout effet d'habitation. Nous décrivons tout d'abord chacun des tests et nous présentons par la suite l'étude de validation qui a été effectuée avant la présente étude.

3.4.3 Test d'imitation sollicitée

Le test d'imitation sollicitée permet d'évaluer les connaissances implicites. De nombreuses études en ont confirmé la validité (Ellis, 2005, Erlam, 2006; Gutiérrez, 2013; Kim et Nam, 2017; Zhang, 2015). Le test consiste à présenter à un apprenant des affirmations dont il doit traiter le sens, soit en disant s'il est d'accord ou non avec l'énoncé, soit en affirmant si l'énoncé est vrai ou faux. Par la suite, l'apprenant doit répéter l'énoncé correctement à l'oral le plus rapidement possible. Le fait de répéter l'énoncé rapidement à l'oral limite l'accès aux connaissances explicites, puisque le participant peut difficilement s'appuyer sur une réflexion consciente de la forme, contrairement à un média écrit qui permet de revisiter la forme de l'énoncé. Les énoncés ciblent des formes grammaticales prédéterminées.

Dans la présente étude, nous nous appuyons sur Erlam (2006) et Zhang (2015) pour créer la tâche. La notion ciblée est le subjonctif. La tâche comporte 32 items. Parmi ces items, 24 énoncés concernent le subjonctif et huit items sont des distracteurs. Les distracteurs concernent d'autres structures grammaticales appropriées au niveau des apprenants, par exemple, les déterminants et la conjugaison des verbes. La moitié des distracteurs contiennent une erreur et l'autre pas. Sur les 24 items ciblant le subjonctif, 12 contiennent une erreur et 12 n'en contiennent pas. Les items sont des conseils qui portent sur trois domaines : être en forme, apprendre une langue et protéger l'environnement. Pour l'ensemble des items, la longueur des phrases se situe entre 8 et 12 mots. Les participants entendent d'abord l'item (p. ex. *Il faut que vous buviez beaucoup d'eau*). Ensuite,

ils indiquent sur un questionnaire papier s'ils trouvent qu'il s'agit d'un bon conseil ou non. Enfin, ils répètent l'item de façon correcte. Un point est attribué si l'apprenant a utilisé correctement la structure cible, c'est-à-dire s'il a correctement répété un énoncé grammatical ou s'il a corrigé un énoncé agrammatical, un demi-point est donné lorsque les participants corrigent un énoncé agrammatical, mais commettent une erreur de conjugaison (p. ex. item : « Il est essentiel que tu rends un bon travail* », réponse du participant : « Il est essentiel que tu rendisses un bon travail* ») et aucun point n'est accordé si l'apprenant n'utilise pas correctement la structure ou s'il évite de l'utiliser. Ce schéma de correction a été utilisé dans Spada et coll. (2014). Le test se fait sur le logiciel *CAN-8* au laboratoire informatique de McGill qui dispose de casques d'écoute et d'un microphone. *CAN-8* est un logiciel d'apprentissage de langues supporté par le laboratoire informatique où l'étude a lieu. Les apprenants le connaissent puisqu'il est utilisé dans le cadre de leur cours. La familiarité avec le logiciel a réduit les risques que les résultats du test soient affectés par les connaissances technologiques des apprenants. Par conséquent, il a été jugé non nécessaire de faire un entraînement pour que les participants s'approprient le logiciel. Cependant, pour s'assurer de leur compréhension du fonctionnement du test, et pour les familiariser avec son format, les apprenants ont eu quatre items de pratique. Pour chaque item, les participants cliquent sur le numéro de la question à l'écran. Ils entendent l'item une seule fois, indiquent sur le questionnaire papier s'ils sont d'accord ou non avec le conseil et appuient sur un bouton à l'écran et répètent l'énoncé correctement. De façon à limiter l'accès aux connaissances explicites (Kim et Nam, 2017), les participants ont dû répondre aux questions le plus rapidement possible. (Voir les consignes du test d'imitation sollicitée à l'annexe D).

3.4.4 Test de jugement de la grammaticalité

Le test de jugement de la grammaticalité non chronométré permet d'évaluer les connaissances explicites (Ellis, 2005; Gutiérrez, 2013; Zhang, 2015). Le test consiste à présenter des énoncés ciblant des structures prédéterminées, dont certaines sont grammaticales et d'autres, agrammaticales, et les apprenants doivent juger de leur grammaticalité. Pour l'étude, nous avons développé une tâche de 32 items, comprenant 24 énoncés ciblant le subjonctif et huit distracteurs. Dans Li et coll. (2016a et 2016b), les chercheurs ont utilisé 10 distracteurs, dont la moitié étaient grammaticaux et l'autre, agrammaticaux, mais n'ont utilisé que des énoncés agrammaticaux pour les 30 items ciblant la structure de leur étude. Pour justifier leurs choix, ils s'appuient sur l'étude de Gutiérrez (2013) selon laquelle les énoncés agrammaticaux font davantage appel aux connaissances explicites. Toutefois, l'ensemble des études ayant validé les tests de jugement de grammaticalité ont employé des énoncés grammaticaux et agrammaticaux (Ellis, 2005; Gutiérrez, 2013; Zhang, 2015) et récemment, Godfroid et coll. (2018) ont confirmé l'utilisation d'items grammaticaux et agrammaticaux. Li et coll. (2019) ont également reconnu que, même s'ils n'avaient utilisé que des items agrammaticaux pour leur test de jugement de la grammaticalité, il vaudrait mieux intégrer les deux types de possibilités. Par conséquent, contrairement à Li et coll. (2016a; 2016b), nous utilisons des items grammaticaux et agrammaticaux, mais, reconnaissant que les items agrammaticaux font davantage appel aux connaissances explicites, nous avons choisi d'inclure 14 items agrammaticaux et 10 items grammaticaux.

Pour l'ensemble des items, la longueur des phrases se situe entre 9 et 11 mots. Le test de jugement de la grammaticalité est présenté sur support papier et a été conçu au moyen du logiciel Word. Le fait que les items sont présentés sur papier et qu'aucune contrainte de temps n'est imposée facilite

la réflexion consciente sur la forme, processus caractéristique des connaissances explicites. Les questions sont insérées dans un tableau qui permet aux répondants d'indiquer si l'énoncé est grammatical ou non et de corriger l'énoncé sur le document. Pour les items grammaticaux, le participant coche la case « correct » sur la feuille de réponses. Dans le cas où l'apprenant juge un énoncé agrammatical, le participant coche la case « incorrect » et doit corriger l'énoncé.

Par exemple :

	Correct	Incorrect
<p style="text-align: center;">part 1. Je voudrais qu'il part tout de suite.</p>		√

Un point est donné par bonne réponse, c'est-à-dire si le participant identifie un énoncé correct comme tel et s'il corrige de la bonne façon un énoncé incorrect. Un demi-point est donné lorsque les participants corrigent un énoncé agrammatical, mais commettent une erreur de conjugaison et aucun point n'est accordé si un apprenant coche la case « incorrect » pour un énoncé correct ou s'il ne fournit pas la bonne correction à un énoncé incorrect. (Voir le test de jugement de la grammaticalité à l'annexe E). Le test contient deux questions de pratique.

3.5 Étude pilote de validation des tests d'imitation sollicitée et de jugement de la grammaticalité

Afin de disposer d'outils fiables permettant de mesurer les gains d'apprentissage, nous avons procédé à une validation des items des deux tests, soit le test de jugement de la grammaticalité et le test d'imitation sollicitée. Pour les deux tests, une version plus longue comportant 40 questions chacun a été développée et administrée à 65 participants de la population ciblée par le présent projet de recherche : 21 participants de niveau B1, 24 de niveau B2 et 20 de niveau C1. Rappelons

que les apprenants de l'étude sont de niveau B1 et B2. Aucun des participants de notre étude n'a participé à l'étude pilote. Nous avons inclus des participants de niveau C1 afin d'avoir un plus grand éventail de niveaux de maîtrise. La première version des tests a été élaborée en collaboration avec deux enseignants participant à la recherche. Le contenu des items a été développé en fonction de deux critères. Le premier critère concerne le niveau des apprenants, les objectifs du plan de cours et le contenu des tâches. Le chercheur principal et les deux enseignants ont ciblé des expressions permettant d'exprimer des conseils et des recommandations appropriées au niveau des étudiants. Le deuxième critère est fondé sur les recherches développementales de l'utilisation du subjonctif par les apprenants du français L2 (voir section 3.2). Comme au niveau B1, ce sont uniquement les expressions verbales affirmatives qui se manifestent dans le discours des apprenants et que les conjonctions et les expressions négatives n'apparaissent que plus tard, nous ne retenons que les expressions verbales affirmatives qui exigent le subjonctif.

Les verbes de trois catégories ont été choisis : des verbes en *-er*, des verbes en *-ir* et *-re* se comportant régulièrement et des verbes irréguliers. Encore une fois, le contenu des verbes a été déterminé en collaboration avec les enseignants en fonction du niveau des apprenants, des objectifs du plan de cours et du contenu des tâches. Comme il a été mentionné à la section 3.2, de nombreuses formes ne sont pas distinguables entre le présent de l'indicatif et le présent du subjonctif. Nous avons donc ciblé seulement les formes distinguables autant sur le plan oral qu'écrit. Par conséquent, la première et la deuxième personne du pluriel ont été choisies pour les items comportant des verbes réguliers. Pour les autres verbes où la différence est perceptible, nous avons varié les sujets des verbes. (Voir l'annexe F pour la version pilote des tests).

Les deux enseignants ont répondu aux versions finales des tests pilotes pour vérifier le contenu et s'assurer de la compréhensibilité des items. La cochercheuse de l'étude a également validé les items.

Nous avons procédé à une analyse de la fiabilité en calculant l'alpha de Cronbach de chacun des tests. La validité scientifique de l'alpha de Cronbach est normalement fixée à une valeur supérieure à 0,70 (Nunnaly, 1978). L'analyse des 40 items du test de jugement de la grammaticalité fait état d'un coefficient de $\alpha = 0,90$ et du test d'imitation sollicitée de $\alpha = 0,77$. Parmi les 40 questions, il a fallu sélectionner 12 items grammaticaux et 12 items agrammaticaux pour le test d'imitation sollicitée ainsi que 10 items grammaticaux et 14 items agrammaticaux pour le test de jugement de la grammaticalité. De plus, de façon à s'assurer que les deux tests mesuraient des connaissances implicites et explicites comparables, nous avons sélectionné pour chaque test des items qui comportaient les mêmes expressions demandant le subjonctif tout en essayant d'assurer une répartition équivalente entre les verbes réguliers et irréguliers. Chacun des items supprimés l'a été de façon à conserver la plus grande fiabilité mesurée au moyen de l'alpha de Cronbach. La version finale des deux tests comportant 24 items ciblant le subjonctif affichait un alpha de Cronbach de $\alpha = 0,92$ pour le test de jugement de la grammaticalité et de $\alpha = 0,72$ pour le test d'imitation sollicitée, ce qui satisfait le seuil fixé par Nunnaly (1978). Les tableaux ci-dessous présentent les structures et les verbes retenus pour la version finale des tests.

Tableau 3.4 : Description des items du test d'imitation sollicitée - structures

	Structure	Grammatical	Agrammatical	Total
1.	Falloir que	1	2	3
2.	Vouloir que	1	1	2
3.	Aimer que	1	1	2
4.	Être nécessaire que	1	2	3

5.	Être important que	1	1	2
6.	Valoir mieux que	2	1	3
7.	Être essentiel que	2	1	3
8.	Être urgent que	1	1	2
9.	Apprécier que	1	0	1
10.	Être bien que	1	2	3
		12	12	24

Tableau 3.5 : Description des items du test d'imitation sollicitée - verbes

Verbes « er »	Verbes « ir » et « re »	Verbes irréguliers
Engager Écouter Réviser Éviter Parler Apporter Recycler	Apprendre Boire x 2 Prendre Réduire x 2 Courir Lire	Être x 2 Pouvoir Avoir Faire x 2
7	8	6

Tableau 3.6 : Description des items du test de jugement de la grammaticalité - structures

	Structure	Grammatical	Agrammatical	Total
1.	Falloir que	1	2	3
2.	Vouloir que	1	1	2
3.	Aimer que	1	1	2
4.	Être nécessaire que	1	2	3
5.	Être important que	1	1	2
6.	Valoir mieux que	1	2	3
7.	Être essentiel que	2	1	3
8.	Être urgent que	1	1	2
9.	Apprécier que		1	1
10.	Être bien que	1	2	3
		10	14	24

Tableau 3.7 : Description des items du test de jugement de la grammaticalité - verbes

Verbes « er »	Verbes « ir » et « re »	Verbes irréguliers
Écouter Fermer Apporter Appeler Acheter Chanter Parler Apporter Occuper Arrêter Acheter Arriver Apporter	Finir Choisir Sentir Interdire Finir Prendre Partir	Être Pouvoir Savoir Avoir
13	7	4

Comme les tableaux précédents le montrent, les tests comportent les mêmes 10 structures, mais la répartition des verbes en fonction de la régularité n'est pas tout à fait équivalente. Pour arriver à des tests dont la fiabilité respectait un seuil suffisant, il a fallu faire un choix entre les structures, le caractère grammatical ou non de la question et le type de verbe. Néanmoins, le caractère régulier du type de verbe n'est pas un facteur ciblé par l'étude.

3.6 Test d'aptitude

Le dernier test que les participants ont effectué est le test d'aptitude. L'aptitude est un concept complexe qui comprend plusieurs composantes (voir section 2.8.1). De nombreux tests sont

utilisés pour mesurer l'aptitude, mais le test LLAMA (Meara, 2005) est de plus en plus utilisé dans les recherches récentes (Granena, 2013; 2016; Rodríguez Silva, 2017; Yalçın et Spada, 2016; Yilmaz, 2013) et a fait l'objet d'une validation exploratoire (Granena, 2013).

Le LLAMA (Meara, 2005) est fondé sur le MLAT, test développé par Carroll et Sapon (1959) et qui a été utilisé dans de nombreuses recherches. Contrairement à ce dernier test, le LLAMA ne se base pas sur la connaissance d'une langue commune, ce qui permet de l'utiliser dans les contextes où les participants ont des L1 différentes. En outre, par rapport au MLAT, le test présente de nombreux avantages : il est facile à administrer sur ordinateur, il est accessible gratuitement en ligne (<http://www.lognostics.co.uk/tools/llama/>), et le temps de passation est d'environ 25 minutes (Granena, 2013).

Le test LLAMA comporte quatre sections qui mesurent des composantes différentes de l'aptitude : apprentissage du vocabulaire (LLAMA B), reconnaissance de sons (LLAMA D), correspondance son-symbole (LLAMA E) et inférence grammaticale (LLAMA F).

Le sous-test LLAMA B mesure la capacité à apprendre le vocabulaire, une composante associée à la mémoire associative, et est basé sur le sous-test « vocabulaire » du MLAT (Carroll et Sapon, 1959). Les participants disposent de 20 secondes pour explorer l'interface du test. Ensuite, 20 images sont présentées à l'écran, comme l'illustre la figure 3.1. Pendant deux minutes, les participants essaient d'apprendre le plus grand nombre de mots en cliquant sur chaque image, ce qui fait apparaître le mot qui y correspond. Le nom des images provient d'une langue originaire de l'Amérique centrale. Par la suite, chacun des mots est présenté aux participants, et ceux-ci doivent choisir l'image correspondante. Les participants reçoivent un point par bonne réponse et aucun point n'est enlevé pour les mauvaises réponses. Le score total varie entre 0 et 100 points.



Figure 3.1 : LLAMA B

Le sous-test LLAMA D mesure la capacité à reconnaître les sons. Il s'agit d'une mesure qui ne figure pas dans le test du MLAT. Ce test cible la capacité à discriminer des motifs sonores à l'oral, soit la composante associée à l'apprentissage implicite. Pendant la première phase du sous-test, dix mots tirés d'une langue autochtone de la Colombie-Britannique sont présentés une seule fois à l'oral. Les participants doivent seulement écouter les mots. Dans la deuxième phase, les participants entendent des mots et doivent décider s'il s'agit d'un des mots qu'ils ont entendus ou non. La figure 3.2 présente la fenêtre de réponse au test. Le score possible varie entre 0 et 75 points.

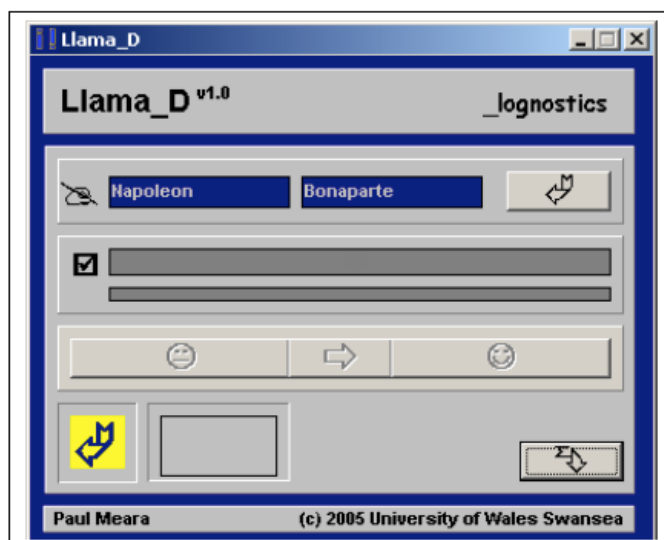


Figure 3.2 : LLAMA D

Le sous-test LLAMA E mesure la capacité à reconnaître de nouvelles combinaisons de sons et correspond au sous-test d'écriture phonétique du MLAT. Ce sous-test vise la composante associée au codage phonétique. Sur l'écran sont présentés 24 symboles (voir figure 3.3) et à chacun des symboles correspond un son particulier. Les participants disposent de 20 secondes pour explorer le test. Après la phase d'initiation, les participants cliquent sur chacun des symboles et entendent à l'oral la prononciation de chaque symbole. Cette deuxième phase dure 2 minutes pendant laquelle ils peuvent prendre des notes à l'écrit. À la troisième phase, les participants entendent la combinaison de deux sons parmi les sons qu'ils viennent d'écouter et doivent trouver la bonne combinaison de symboles correspondants parmi deux choix possibles. Les participants obtiennent des points pour les bonnes réponses et perdent des points pour les mauvaises réponses. Le score total varie entre 0 et 100 points.

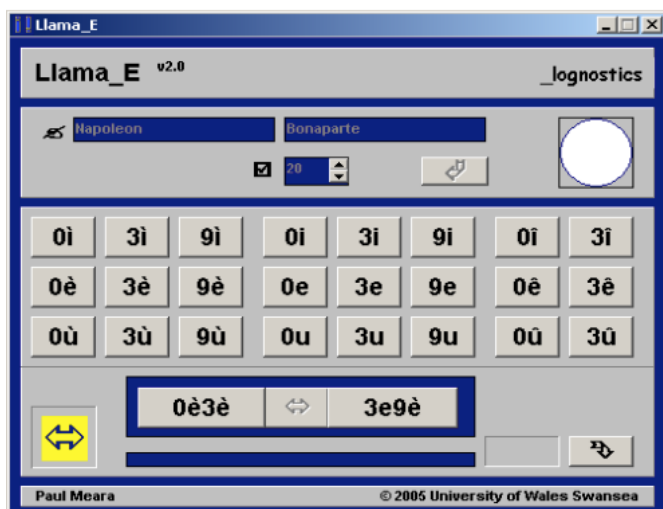


Figure 3.3 : LLAMA E

Le sous-test LLAMA F permet de mesurer la capacité d’inférer des règles grammaticales d’une nouvelle langue, c’est-à-dire la capacité analytique langagière. Pendant la première phase, les participants disposent d’une minute pour explorer le fonctionnement du test. Dans la deuxième phase, 20 images sont présentées (voir figure 3.4). Chacune des images est accompagnée d’une phrase dans une langue inconnue illustrant une règle de grammaire. Cette deuxième phase dure 5 minutes pendant laquelle les participants peuvent prendre des notes à l’écrit. À la troisième phase, une image est présentée et elle est accompagnée d’une phrase grammaticale et d’une phrase agrammaticale. Les participants doivent choisir la bonne phrase. Des points sont donnés pour les bonnes réponses et enlevés pour les mauvaises réponses. Le score total varie entre 0 et 100 points.

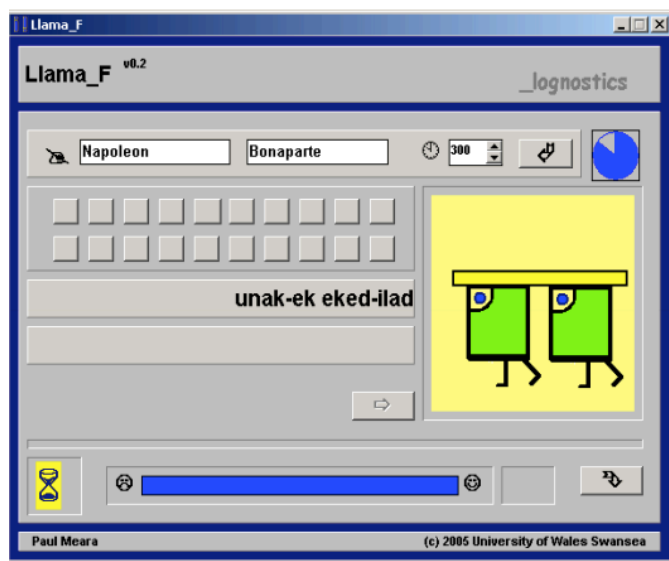


Figure 3.4 : LLAMA F

Après avoir expliqué chacun des tests utilisés dans l'étude, la section qui suit détaille le déroulement des interventions et de la passation des tests dans les salles de classe.

3.7 Déroulement

Au début du trimestre d'hiver, le chercheur principal est allé dans les quatre salles de classe pour présenter la recherche aux participants et leur fournir le formulaire de consentement (voir annexe G). Par la suite, à la première séance de l'étude, les participants ont effectué les deux prétests : le test d'imitation sollicitée (15 min) et le test de jugement de la grammaticalité (10 minutes) et ils ont rempli le formulaire sur les renseignements généraux (5 minutes). Comme le test d'imitation sollicitée se fait sur le logiciel CAN-8, lorsqu'il y avait prétest ou post-tests, le cours a eu lieu au laboratoire informatique.

À la deuxième séance, les participants ont effectué la première tâche et ont reçu ou non un enseignement de la forme en fonction de la condition qui leur a été attribuée. Lors de la séance

suivante, ils ont effectué la deuxième tâche au laboratoire informatique. À la fin du cours, les participants ont effectué le post-test immédiat. Deux semaines plus tard, ils ont effectué le post-test différé ainsi que le test d'aptitude. Le tableau 3.8 résume l'ensemble des activités en fonction des conditions de l'étude.

Tableau 3.8 : Déroulement des activités

	Conditions			
	Avant	Pendant	Après	Témoin
Séance 1	Explications de la recherche, distribution des formulaires de consentement Salle de classe			
Séance 2 Jour 1	Prétests (TJG et TIS) : 25 min Formulaire : 5 min Laboratoire			
Séance 3 Jour 3	Tâche 1 (80 min) Prêtâche : 25 min + 15 min d'enseignement de la forme Tâche : 25 min Post-tâche : 15 min Salle de classe	Tâche 1 (80 min) Prêtâche : 25 min Tâche : 25 min + 15 min d'enseignement de la forme Post-tâche : 15 min Salle de classe	Tâche 1 (80 min) Prêtâche : 25 min Tâche : 25 min Post-tâche : 15 min + 15 min d'enseignement de la forme Salle de classe	Tâche 1 (80 min) Prêtâche : 25 min + 15 min de questions de compréhension Tâche : 25 min Post-tâche : 15 min Salle de classe
Séance 4 Jour 8	Tâche 2 (50 min) Prêtâche : 15 min + 7 min d'enseignement de la forme Tâche : 20 min Post-tâche : 8 min Post-test immédiat : 25 min Laboratoire	Tâche 2 (50 min) Prêtâche : 15 min Tâche : 20 min + 7 min d'enseignement de la forme Post-tâche : 8 min Post-test immédiat : 25 min Laboratoire	Tâche 2 (50 min) Prêtâche : 15 min Tâche : 20 min Post-tâche : 8 min + 7 min d'enseignement de la forme Post-test immédiat : 25 min Laboratoire	Tâche 2 (50 min) Prêtâche : 22 min (discussion sur les activités d'hiver) Tâche : 20 min Post-tâche : 8 min Post-test immédiat : 25 min Laboratoire
Séance 5 Jour 22	Post-test différé : 25 min Test d'aptitude : 20 min Laboratoire	Post-test différé : 25 min Test d'aptitude : 20 min Laboratoire	Post-test différé : 25 min Test d'aptitude : 20 min Laboratoire	Post-test différé : 25 min Test d'aptitude : 20 min Laboratoire

3.8 Analyses

Avant toute chose, pour déterminer si le niveau des groupes est comparable au début de l'étude, une analyse de la variance (ANOVA) unidirectionnelle est effectuée. Par la suite, pour évaluer l'efficacité des traitements, nous procédons à des ANOVA à mesures répétées. Les résultats sont traités par l'entremise du logiciel JASP. Les conditions expérimentales (quatre groupes) ainsi que le niveau de connaissances des participants (B1 ou B2) constituent les variables intersujets indépendantes. Le moment de l'enseignement (avant, pendant, après, témoin) constitue la variable dépendante intrasujet. Ces analyses permettent de déterminer s'il existe des différences significatives entre les groupes. Le niveau de l'alpha est fixé à 0,05 pour déterminer la signification statistique. Dans le cas où les ANOVA révèlent des résultats significatifs, nous procédons à des comparaisons par paires en appliquant la correction de Bonferroni. Pour juger de la taille des effets, nous utilisons le d de Cohen et interprétons les résultats de la façon suivante : une taille d'effet de moins de 0,40 est considérée comme faible, une taille de 0,8 est considérée comme moyenne et une taille de 1,2 ou plus est considérée comme forte (Plonsky et Oswald, 2014).

3.8.1 Niveau de connaissances

Le niveau de connaissances des participants est opérationnalisé en fonction de leur appartenance aux cours de niveau B1 ou B2. Pour nous assurer que les deux groupes diffèrent réellement quant à leurs niveaux de connaissance sur le subjonctif, nous procédons à une ANOVA unidirectionnelle des résultats aux prétests afin de déterminer si les connaissances initiales des participants sont statistiquement différentes ou non.

3.8.2 Aptitude langagière

Par ailleurs, pour évaluer la valeur explicative des différentes composantes de l'aptitude langagière, nous effectuons des régressions hiérarchiques multiples au moyen du logiciel SPSS. Les études qui s'intéressent aux interactions entre aptitude et traitement adoptent une méthodologie expérimentale ou quasi expérimentale : des apprenants sont affectés à des traitements différents, les gains attribuables à chacun des traitements sont mesurés par l'entremise de prétests et de post-tests et les apprenants répondent à des tests qui mesurent une ou différentes composantes de l'aptitude. Par la suite, des régressions sont effectuées pour déterminer la contribution des composantes aux gains relatifs à l'apprentissage.

Le problème de ce type d'étude est que les apprenants n'ont pas tous les mêmes connaissances au début de l'étude. Ce facteur doit donc être pris en considération pour que l'on puisse comprendre le gain véritable de connaissances. Dans la recherche, deux façons de procéder sont utilisées. La première façon qui a été la plus utilisée consiste à utiliser le gain de scores en soustrayant le score des prétests à celui des post-tests immédiats et différés. Le gain de scores constitue la variable dépendante et les tests d'aptitude constituent les variables indépendantes (p. ex. Li, 2013; Li, 2015; Yilmaz et Granena, 2019). Toutefois, cette méthode est critiquée parce qu'elle favorise les participants ayant un score plus faible au prétest, elle a un effet sur la variance et la distribution des scores bruts et il est possible d'obtenir un score négatif dans le cas où le post-test serait inférieur au prétest (Li, Ellis et Zhu, 2019). C'est pourquoi ces derniers auteurs recommandent de procéder à une régression hiérarchique multiple en utilisant le post-test comme variable dépendante et en entrant tout d'abord le prétest comme variable indépendante dans un premier bloc. Par la suite, une fois la valeur du prétest contrôlée, les tests d'aptitude sont insérés dans un deuxième bloc

comme variables indépendantes. De cette façon, il est possible de contrôler l'effet lié aux connaissances antérieures des participants et de mesurer la contribution indépendante de l'aptitude. Cette façon de procéder a également l'avantage de savoir dans quelle mesure les connaissances préalables influent sur les résultats des post-tests, par exemple les apprenants possédant plus de connaissances au début réussissent-ils mieux que ceux qui en possèdent moins?

Nous procédons à une régression multiple hiérarchique pour chaque test (TJG et TIS, post-test immédiat et post-test différé) et pour chaque condition (ensemble des participants : avant, pendant, après, témoin; faibles connaissances : avant, pendant, après, témoin; connaissances avancées : avant, pendant, après, témoin. Comme il y a trois regroupements (ensemble des participants, faibles connaissances et connaissances élevées) et quatre conditions par regroupement (avant, pendant, après, témoin) ainsi que deux tests (post-test immédiat et post-test différé pour chacun des tests), nous effectuons 48 régressions (3 x 4 x 2 x 2). Le tableau 3.9 présente l'ensemble des régressions effectuées.

Tableau 3.9 : Régressions effectuées

	Test de jugement de la grammaticalité Post-test immédiat	Test de jugement de la grammaticalité Post-test différé	Test de jugement de la grammaticalité Post-test immédiat	Test de jugement de la grammaticalité Post-test différé
Ensemble des participants	1. Avant	5. Avant	9. Avant	13. Avant
	2. Pendant	6. Pendant	10. Pendant	14. Pendant
	3. Après	7. Après	11. Après	15. Après
	4. Témoin	8. Témoin	12. Témoin	16. Témoin
Niveau B1	17. Avant	21. Avant	25. Avant	29. Avant
	18. Pendant	22. Pendant	26. Pendant	30. Pendant
	19. Après	23. Après	27. Après	31. Après
	20. Témoin	24. Témoin	28. Témoin	32. Témoin
Niveau B2	33. Avant	37. Avant	41. Avant	45. Avant
	34. Pendant	38. Pendant	42. Pendant	46. Pendant

	35. Après	39. Après	43. Après	47. Après
	36 Témoin	40. Témoin	44. Témoin	48. Témoin

Pour chaque régression, la façon de procéder était la même. Nous utilisons le post-test (immédiat ou différé) comme variable dépendante, le prétest comme première variable indépendante et les quatre tests d'aptitude, LLAMA-B, LLAMA-D, LLAMA-E, LLAMA-F, comme variables prédictives (variables indépendantes).

Après avoir expliqué en détail la méthodologie que nous adoptons pour l'étude, nous présentons au chapitre suivant les résultats aux analyses effectuées.

CHAPITRE 4

Résultats

La présente étude vise à évaluer l'efficacité d'un enseignement de la forme en fonction du moment où il est effectué dans un cadre communicatif tout en considérant des facteurs individuels qui pourraient moduler l'efficacité de l'enseignement, à savoir le niveau de connaissances de la L2 ainsi que des aptitudes langagières particulières. Pour répondre aux différentes questions de recherche, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ainsi que des régressions multiples sont effectuées.

Dans la première partie du chapitre, les résultats des ANOVA sont présentés afin de déterminer s'il existe des différences significatives entre les interventions. Dans la deuxième partie du chapitre, il est question des régressions multiples effectuées qui permettent d'apprécier l'effet modérateur de l'aptitude dans l'apprentissage.

4.1 DIFFÉRENCES ENTRE LES APPRENANTS SELON LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT ET LE NIVEAU DE CONNAISSANCES

Pour répondre à la première question de recherche, des analyses de la variance à mesures répétées sont effectuées entre les conditions (groupes de participants), le temps (prétest, post-test immédiat et post-test différé) et les interactions entre les conditions et le temps. Pour toutes les ANOVA effectuées, nous avons vérifié l'hypothèse de la normalité et n'avons constaté aucune violation des postulats. Dans le cas des ANOVA à mesures répétées, nous avons également vérifié l'hypothèse de la sphéricité en utilisant le test de la sphéricité de Mauchly. Si une violation de ce postulat a été

décelée, la valeur de Greenhouse-Geisser a été appliquée pour ajuster les degrés de liberté. Enfin, dans les cas où une variance significative a été détectée, des analyses post-hoc, soit des comparaisons par paires respectant la correction Bonferroni, ont été effectuées.

4.1.1 Différences entre l'ensemble des participants

Tout d'abord, l'ensemble des données est examiné pour évaluer l'effet général des différents traitements, c'est-à-dire que les participants de niveau B1 et B2 sont regroupés au sein de la même condition.

Les tableaux 4.1 et la figure 4.1 présentent les analyses descriptives des résultats au prétest et aux post-tests du test de jugement de la grammaticalité (TJG)¹³.

Tableau 4.1 : Statistiques descriptives – Test de jugement de la grammaticalité – Ensemble des participants

Groupes	N	Prétest		Post-test immédiat		Post-test différé	
		<i>M</i> ¹⁴	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Avant	42	8,50	2,30	17,80	4,19	15,34	4,70
Pendant	35	9,23	1,97	19,24	5,52	17,79	4,54
Après	38	7,83	2,88	17,63	4,86	16,65	5,07
Témoin	40	9,00	3,13	11,88	4,62	12,58	4,80

¹³ Des informations sur l'aplatissement et l'asymétrie de la distribution figurent à l'annexe H.

¹⁴ Score maximal pour l'ensemble des tests : 24

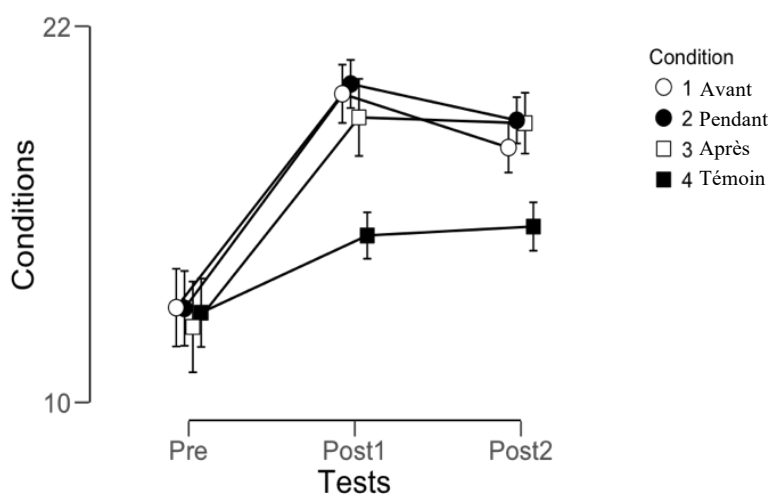


Figure 4.1 : Résultats au test du jugement de la grammaticalité – Ensemble des participants

Comme le tableau 4.1 et la figure 4.1 le montrent, les résultats des quatre groupes aux prétests ne semblent pas diverger dans une mesure importante. Par contre, les résultats des trois groupes expérimentaux aux post-tests immédiats semblent se démarquer de ceux du groupe témoin. Par la suite, les résultats aux post-tests différés pour les groupes expérimentaux diminuent légèrement alors que ceux du groupe témoin affichent une faible progression.

Des tendances similaires se dégagent des résultats du test d'imitation sollicitée (TIS) comme l'indiquent le tableau 4.2 et la figure 4.2.

Tableau 4.2 : Statistiques descriptives – Test d’imitation sollicitée – Ensemble des participants

Groupes	N	Prétest		Post-test immédiat		Post-test différé	
		M^{15}	SD	M	SD	M	SD
Avant	41	1,64	2,10	6,57	4,55	5,64	4,44
Pendant	39	1,50	1,61	8,21	6,73	7,94	6,23
Après	42	2,20	1,61	6,78	5,72	6,68	5,27
Témoin	38	1,32	1,15	2,39	1,63	2,94	1,93

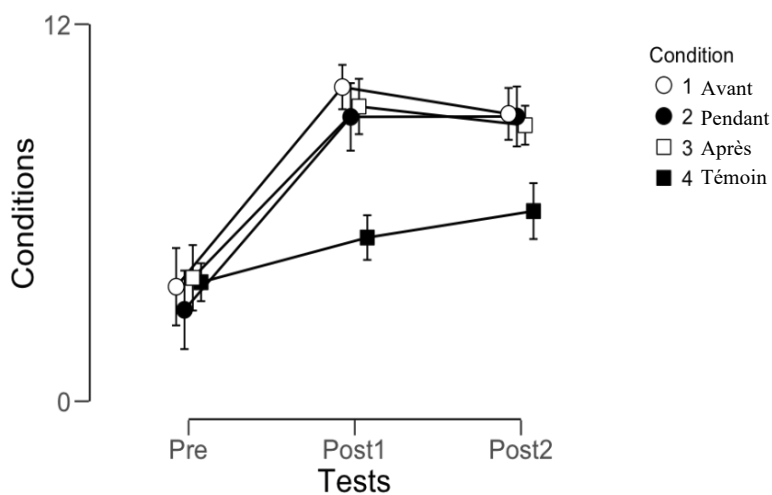


Figure 4.2 : Résultats au test d’imitation sollicitée – Ensemble des participants

Les résultats des quatre groupes aux prétests semblent assez proches, alors qu’au post-test immédiat, les trois groupes expérimentaux se démarquent du groupe témoin. Au post-test différé, tout comme pour le TJG, les résultats des groupes expérimentaux affichent une légère baisse, alors que ceux du groupe témoin poursuivent leur faible progression.

Afin de déterminer si les différences détectées sont statistiquement significatives, des analyses de variance sont effectuées. Une ANOVA unidirectionnelle est tout d’abord effectuée pour

¹⁵ Score maximal pour l’ensemble des tests : 24

déterminer s'il existe des différences significatives entre les résultats aux prétests du test de jugement de la grammaticalité et du test d'imitation sollicitée. Aucune différence n'est constatée ni pour ce qui est du test de jugement de la grammaticalité, $F(3, 157) = .008^{16}$, $p = .971$, $n_p^2 = .002$, ni pour ce qui est du test d'imitation sollicitée, $F(3, 162) = .748$, $p = .525$, $n_p^2 = .014$. Comme le niveau initial des connaissances explicites et implicites sur le subjonctif des participants des quatre conditions ne diverge pas, les différences significatives observées aux post-tests peuvent être imputées aux différents traitements.

Ensuite, afin de déterminer si les différences observées entre les groupes aux post-tests sont significatives, une ANOVA à mesures répétées 4 x 3 est effectuée où le temps constitue la variable intragroupe et où la condition est la variable intergroupe pour les deux tests. Comme l'hypothèse de la sphéricité n'est pas respectée ($p < .001$), la valeur de Greenhouse-Geisser ($W = 0.739$) est appliquée pour ajuster les degrés de liberté. Au TJG, des effets significatifs relatifs au temps, $F(1.59^{17}, 239.41) = 156.03$, $p < .001$, $n_p^2 = .51$, aux conditions $F(3, 151) = 3.50$, $p < .017$, $n_p^2 = .07$ et à l'interaction temps x conditions, $F(4.76, 239.41) = 5.67$, $p < .06$, $n_p^2 = .10$, sont observés. Par conséquent, des comparaisons par paires sont effectuées au moyen de la correction Bonferroni pour déterminer où se trouvent les différences. Le tableau 4.3 présente les résultats des analyses post-hoc.

¹⁶ Pour faciliter la lecture, dans le corps du texte, nous utilisons un point pour signaler les valeurs décimales vu l'utilisation des virgules pour séparer les valeurs numérales entre elles, ce qui rend difficile la démarcation entre les valeurs. Par contre, nous utilisons la virgule pour marquer les valeurs décimales dans les tableaux.

¹⁷ L'application de la valeur de Greenhouse-Geisser pour corriger les degrés de liberté fait en sorte que les degrés de liberté ne sont plus des nombres entiers.

Tableau 4.3 : Comparaisons post-hoc – Test de jugement de la grammaticalité – Ensemble des participants

		Post-test immédiat		Post-test différé	
		<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Avant	Pendant	-,04	1	-,10	1
	Après	,06	1	-,08	1
	Témoin	,37	< ,001**	,18	,142
Pendant	Après	,10	1	,02	1
	Témoin	,40	< ,001**	,27	,004*
Après	Témoin	,30	,001*	,25	,009*

Le tableau 4.3 révèle que les trois groupes expérimentaux ont des résultats significativement plus élevés au post-test immédiat que le groupe témoin. La taille de l'effet des groupes expérimentaux est faible (respectivement de 0.37, 0.40 et de 0.30). Le groupe pendant affiche la taille de l'effet la plus large, se rapprochant du seuil de $> .40$ fixé par Oswald et Plonsky (2014) pour une taille de l'effet faible. Le groupe avant n'a pas maintenu d'écart significatif avec le groupe témoin au post-test différé, contrairement aux groupes pendant et après. Toutefois, la taille de l'effet des groupes expérimentaux est moins élevée qu'au post-test immédiat, soit de 0.27 pour le groupe pendant et de 0.25 pour le groupe après.

En ce qui concerne le test d'imitation sollicitée, l'hypothèse de la sphéricité est également violée ($p < .001$). La valeur de Greenhouse-Geisser ($W = 0.879$) est donc appliquée pour ajuster les degrés de liberté. Des effets significatifs relatifs au temps, $F(1.78, 278.28) = 145.00, p < .001, n_p^2 = .48$ et à l'interaction temps x conditions $F(5.35, 278.28) = 6.80, p < .001, n_p^2 = .12$ sont obtenus à la suite des ANOVA. Des comparaisons par paires sont effectuées au moyen de la correction Bonferroni. Les résultats des analyses post-hoc figurent dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 : Comparaisons post-hoc – Test d’imitation sollicitée – Ensemble des résultats

		Post-test immédiat		Post-test différé	
		<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Avant	Pendant	0,07	1	0,01	1
	Après	0,04	1	0,02	1
	Témoin	0,29	,001*	0,19	,107
Pendant	Après	-0,03	1	0,02	1
	Témoin	0,22	,031*	0,18	,136
Après	Témoin	0,25	,008*	0,17	,21

Tout comme pour le test de jugement de la grammaticalité, les trois groupes expérimentaux obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux du groupe témoin au post-test immédiat. Toutefois, la taille de l’effet des traitements est faible pour les trois groupes (0.29, 0.22, 0.25). Aucun groupe n’a pu maintenir de différence significative avec le groupe témoin au post-test différé.

En somme, lorsque le niveau de connaissances préalables des participants n’est pas pris en considération, le fait de procéder à un enseignement de la forme pendant ou après la tâche mène à un développement plus important de connaissances explicites à court et à long terme. De plus, un enseignement de la forme, peu importe le moment auquel il est intégré à une tâche, mène à un développement plus important de connaissances implicites à court terme qu’aucun enseignement de la forme, mais cette différence n’est pas maintenue à long terme. Les sections suivantes portent sur les différences en fonction du niveau de connaissances préalables des apprenants.

4.1.2 Niveau de connaissances des apprenants

La deuxième question de recherche concerne l’effet modérateur que peut avoir le niveau de connaissances initiales des apprenants, raison pour laquelle des groupes intacts cheminant à des

niveaux de compétences différents (cours de niveaux B1 et B2) sont inclus. Les tableaux 4.5 et 4.6 montrent les résultats des groupes aux deux tests.

Tableau 4.5 : Statistiques descriptives – Test de jugement de la grammaticalité – B1 c. B2

Groupes	N		Prétest				Post-test immédiat				Post-test différé			
			B1		B2		B1		B2		B1		B2	
	B1	B2	<i>M</i> ¹⁸	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Avant	22	22	12,22	5,63	13,57	6,25	19,93	2,91	20,19	4,71	17,64	4,35	18,26	5,44
Pendant	15	24	12,73	4,60	13,27	4,69	19,44	3,81	21,00	3,29	17,77	4,68	20,17	3,05
Après	20	20	11,08	5,89	14,08	5,64	16,83	4,83	20,98	3,31	17,88	3,88	19,91	4,79
Témoin	20	22	11,00	4,85	15,07	5,21	15,18	4,58	15,48	6,38	14,85	4,99	16,38	5,50

Tableau 4.6 : Statistiques descriptives – Test d’imitation sollicitée – B1 c. B2

Groupes	N		Prétest				Post-test immédiat				Post-test différé			
			B1		B2		B1		B2		B1		B2	
	B1	B2	<i>ET</i>	<i>M</i> ¹⁹	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Avant	20	21	2,93	4,11	4,29	4,64	8,25	6,31	11,67	6,60	7,58	6,34	10,64	7,03
Pendant	17	22	2,91	2,72	2,81	2,70	8,66	5,18	9,15	6,40	9,79	4,29	8,67	5,67
Après	18	22	2,20	1,35	5,50	4,22	5,45	4,77	12,95	5,54	5,48	3,89	11,80	5,70
Témoin	20	22	2,30	2,15	5,15	4,33	3,48	3,66	6,90	4,33	4,34	3,29	6,70	5,99

À première vue, même si le niveau de compétences des participants n’est pas le même, les résultats aux prétests ne semblent pas diverger dans une mesure importante. Les figures 4.3 et 4.4 illustrent les moyennes de chaque groupe aux deux prétests.

¹⁸ Score maximal pour l’ensemble des tests : 24

¹⁹ Score maximal pour l’ensemble des tests : 24

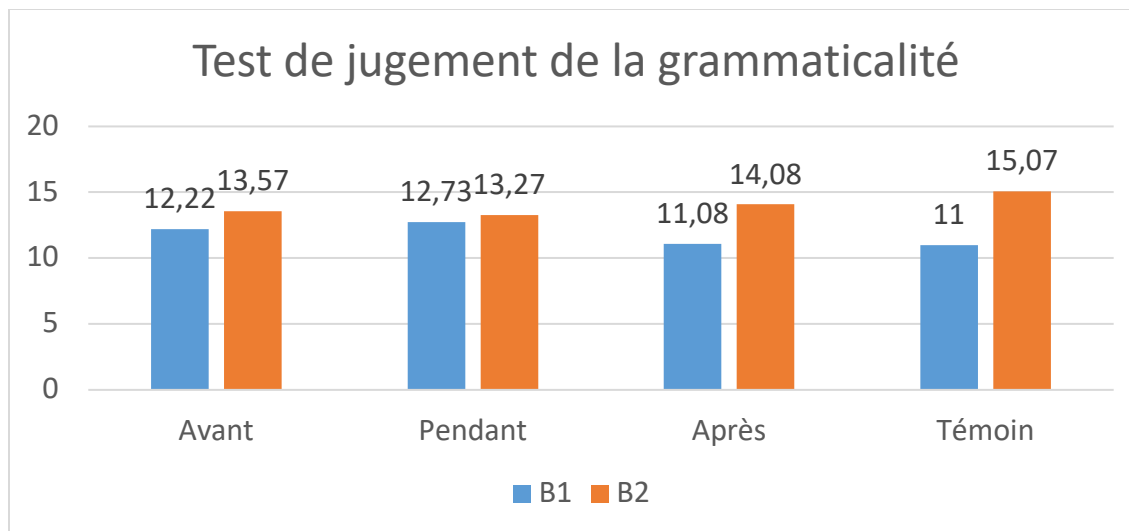


Figure 4.3 : Comparaison entre les niveaux B1 et B2 – Test de jugement de la grammaticalité

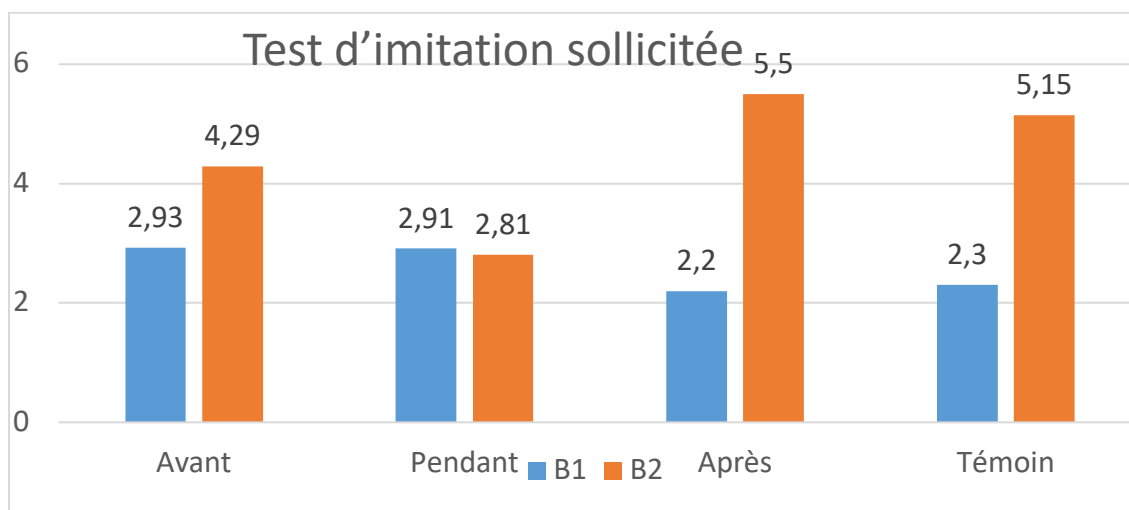


Figure 4.4 : Comparaison entre les niveaux B1 et B2 – Test d'imitation sollicitée

De façon générale, la moyenne des groupes B2 est plus élevée que celle des groupes B1, sauf pour les groupes pendant où le groupe de niveau B1 a un score plus élevé que le groupe de niveau B2 au test d'imitation sollicitée. Afin de déterminer si les écarts observés sont significatifs, des ANOVA unidirectionnelles entre les groupes pour les deux prétests sont effectuées.

Les résultats de l'ANOVA concernant le test de jugement de la grammaticalité ne font ressortir aucune différence significative : $F(7, 153) = 1.25, p = .28, \eta_p^2 = .054$. Par conséquent, même si le niveau global des étudiants n'est pas le même selon les critères de classification basés sur un test de classement interne, leurs connaissances explicites sur le subjonctif ne diffèrent pas de façon significative.

Contrairement au test de jugement de la grammaticalité, l'ANOVA du test d'imitation sollicitée révèle l'existence d'une différence significative entre les groupes de deux niveaux : $F(7, 158) = 2.96, p = .006, \eta_p^2 = .116$. Des comparaisons par paires sont effectuées au moyen de la correction de Bonferroni. Sur les 28 comparaisons effectuées entre l'ensemble des huit groupes, une seule différence significative est notée entre le groupe après de niveau B1 et le groupe après de niveau B2. Étant donné le fait que, sur les 56 comparaisons entre tous les groupes au test de jugement de la grammaticalité et au test d'imitation sollicitée, une seule différence significative est décelée, nous considérons que le niveau de connaissances préalables des apprenants ne diffère pas dans une mesure telle qu'il serait possible de faire des comparaisons en fonction d'un niveau différent.

Pour remédier à ce problème, les résultats sont analysés en procédant à une segmentation en fonction de la médiane (Ammar et Spada, 2006; Li et coll., 2016b). De cette façon, pour chaque condition expérimentale, deux groupes sont obtenus, l'un possédant peu ou pas de connaissances sur le subjonctif et l'autre possédant déjà un certain niveau de connaissances. Les nouveaux groupes ainsi formés constituent des groupes de niveau faible et des groupes de niveau avancé. Les tableaux 4.7 et 4.8 présentent les statistiques descriptives des résultats des groupes de niveau faible et avancé.

Tableau 4.7 : Statistiques descriptives – Test de jugement de la grammaticalité – Faible c. élevé

Groupes	N		Prétest				Post-test immédiat				Post-test différé			
			Faible		Élevé		Faible		Élevé		Faible		Élevé	
	F	A	M^{20}	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Av.	23	22	8,50	2,30	18,97	3,41	17,80	4,19	22,36	1,16	15,34	4,70	21,5	1,69
Pend.	17	17	9,24	1,97	16,56	3,23	19,24	4,57	21,03	2,41	17,80	4,46	20,14	3,25
Apt.	20	20	7,83	2,88	17,5	4,04	17,63	4,86	20,72	3,79	16,65	5,07	21,42	2,02
Tém.	20	19	9,00	3,13	16,73	4,26	11,88	4,62	18,78	3,91	12,58	2,83	18,65	3,72

F = faible, A= avancé

Tableau 4.8 : Statistiques descriptives – Test d’imitation sollicitée – Faible c. élevé

Groupes	N		Prétest				Post-test immédiat				Post-test différé			
			Faible		Élevé		Faible		Élevé		Faible		Élevé	
	F	A	M^{21}	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Avant	23	22	1,64	2,10	5,97	5,42	6,57	4,55	14,53	6,18	5,64	4,44	13,83	6,49
Pendant	17	17	1,50	1,61	4,19	2,77	8,21	6,73	9,74	5,17	7,94	6,23	9,67	3,94
Après	20	20	2,20	1,61	5,50	2,94	6,78	5,72	11,75	5,15	6,68	5,27	10,70	4,35
Témoin	20	19	1,32	1,15	6,26	3,83	2,39	1,63	8,03	4,57	2,94	1,93	9,16	5,10

F = faible, A= avancé

Les moyennes des groupes de niveaux différents indiquées dans les tableaux ci-dessus divergent dans une mesure plus grande que pour les groupes B1 et B2, comme le mettent en lumière les graphiques ci-dessous.

²⁰ Score maximal pour l’ensemble des tests : 24

²¹ Score maximal pour l’ensemble des tests : 24

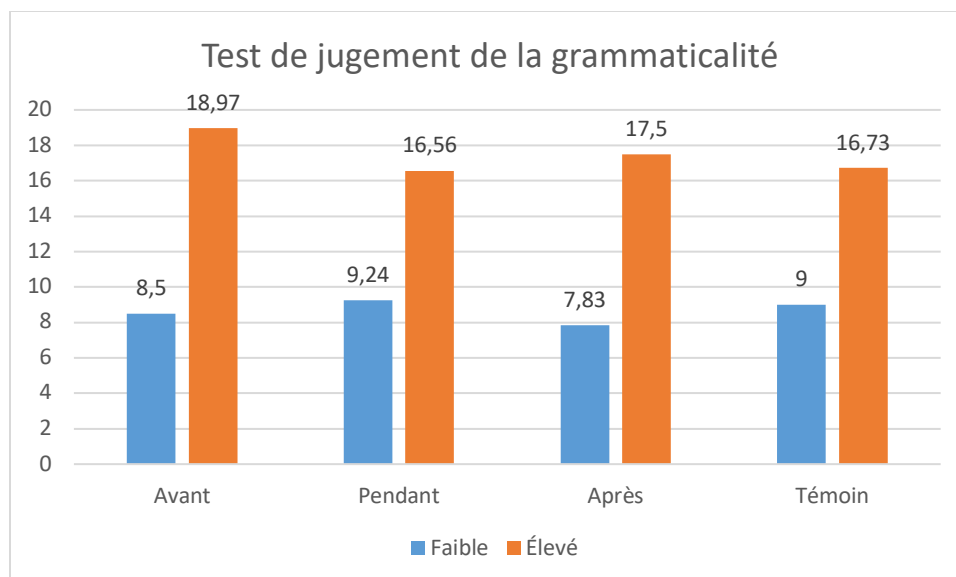


Figure 4.5 : Comparaison entre les groupes de niveaux faible et avancé – Test de jugement de la grammaticalité

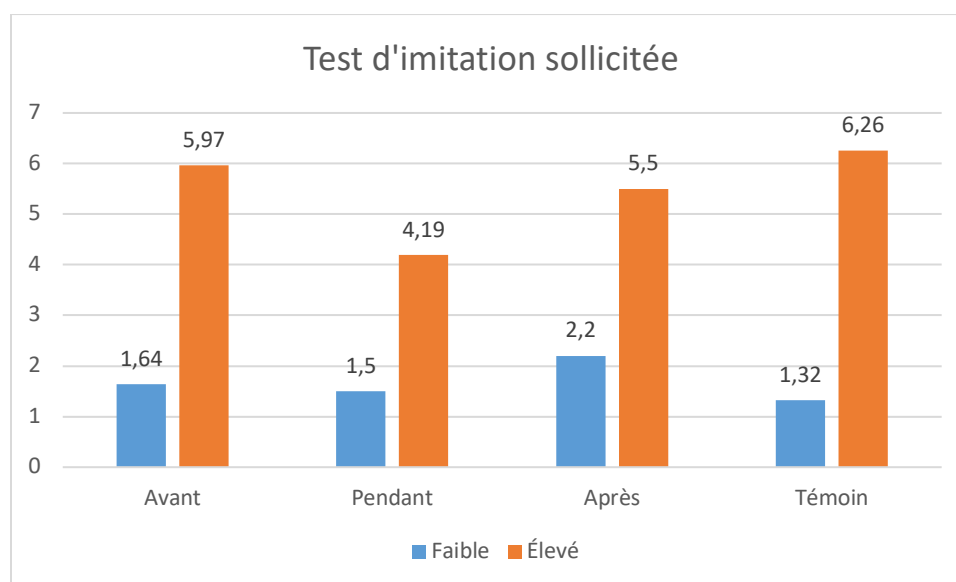


Figure 4.6 : Comparaison entre les groupes de niveaux faible et avancé – Test de jugement de la grammaticalité

Les figures 4.5 et 4.6 permettent de voir que les moyennes des groupes de niveaux faible et avancé aux prétests semblent se démarquer. Afin de déterminer si les écarts entre les groupes sont statistiquement significatifs, une ANOVA unidirectionnelle est effectuée.

Les résultats de l'ANOVA entre les huit groupes permettent de confirmer deux éléments. Le premier élément est qu'il existe une différence significative entre les deux niveaux d'apprenants (faibles et avancés) pour le TJG, $F(7, 145) = 2.96, p < .001, \eta_p^2 = .669$, et le TIS, $F(7, 158) = 2.96, p = .006, \eta_p^2 = .116$. Les analyses post-hoc indiquent que la valeur de p est systématiquement inférieure à .001 pour toutes les comparaisons entre les groupes de niveau faible et avancé, mais qu'il est systématiquement supérieur à .05 pour les comparaisons au sein d'un même niveau. En conséquence, le niveau de connaissances explicites et implicites préalables entre les deux niveaux diverge de façon significative, mais il ne diverge pas au sein d'un même niveau. Les différences qui pourraient être observées au sein de chaque niveau peuvent donc être attribuées à l'effet des traitements. Dans la prochaine section, il est question des effets des traitements selon le niveau initial des connaissances des participants.

4.1.3 Différences entre les apprenants de niveau faible

Les figures 4.7 et 4.8 illustrent les tendances qui se dégagent respectivement du TJG et du TIS chez les participants possédant peu de connaissances sur le subjonctif.

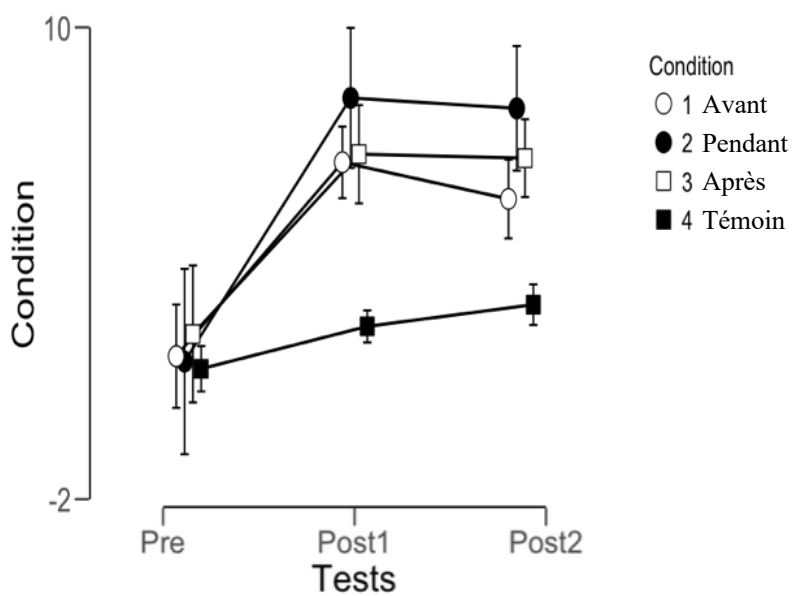


Figure 4.7 : Résultats au test de jugement de la grammaticalité – Niveau faible

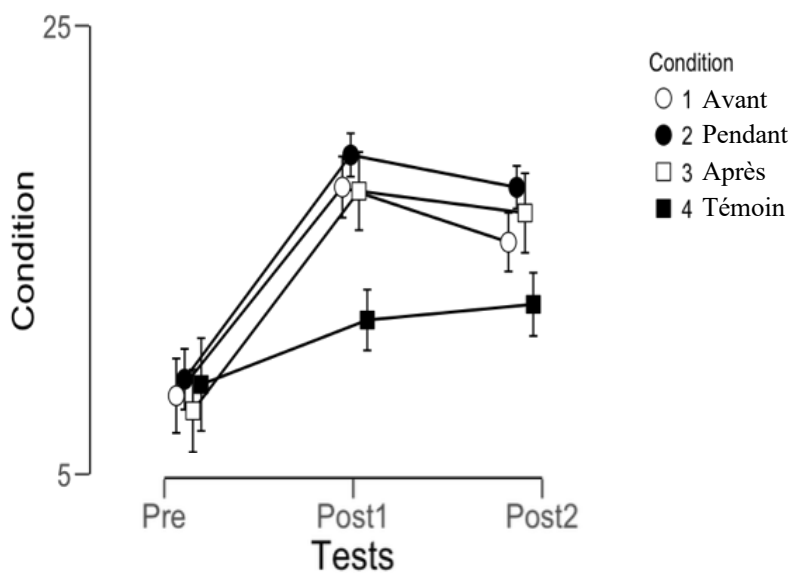


Figure 4.8 : Résultats au test d'imitation sollicitée – Niveau faible

Au TJG, les trois groupes expérimentaux semblent se démarquer du groupe témoin avec le groupe pendant en tête suivi du groupe après. D'ailleurs, les résultats de ces deux groupes ne semblent pas trop s'amenuiser au post-test différé, contrairement au groupe avant. En ce qui concerne le TIS, encore une fois, les groupes expérimentaux semblent présenter des résultats supérieurs au groupe témoin et le groupe pendant marque une avance sur les autres groupes expérimentaux. Afin de déterminer s'il existe des différences significatives entre ces groupes, des ANOVA à mesures répétées suivant le même design que dans le cas de l'ensemble des participants sont effectuées. Comme l'hypothèse de la sphéricité n'est pas respectée ($p = .017$) pour l'ANOVA du TJG des participants ayant un faible niveau de connaissances, la valeur de Greenhouse-Geisser ($W = 0.897$) est appliquée pour ajuster les degrés de liberté. Des effets significatifs relatifs au temps, $F(1.81, 137.82) = 136.28, p < .001, \eta_p^2 = .64$, aux conditions $F(3, 76) = 6.40, p < .001, \eta_p^2 = .20$ et à l'interaction temps x conditions $F(5.44, 137.82) = 5.82, p < .001, \eta_p^2 = .18$ sont observés. Par la suite, des comparaisons par paires au moyen de la correction Bonferroni sont effectuées. Le tableau 4.9 présente les résultats des analyses post-hoc.

Tableau 4.9 : Analyse post-hoc – Test de jugement de la grammaticalité – Niveau faible

		Post-test immédiat		Post-test différé	
		<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Avant	Pendant	-0,04	1	-0,10	1
	Après	0,06	1	-0,08	1
	Témoin	0,48	< ,001**	0,18	,142
Pendant	Après	0,10	1	0,02	1
	Témoin	0,55	< ,001**	0,37	,008*
Après	Témoin	0,47	,001*	0,30	,051

Les résultats des analyses post-hoc indiquent que les connaissances explicites des trois groupes expérimentaux sont significativement plus élevées que celles du groupe témoin avec une taille de

l'effet faible de $d = 0.48$, de $d = 0.55$ et de $d = 0.45$ respectivement pour les groupes avant, pendant et après. Au post-test différé, seul le groupe pendant conserve un écart significatif avec le groupe témoin, avec une taille de l'effet de $d = 0.37$. Toutefois, le groupe après s'approche du seuil de signification ($p = .051$).

Au TIS des participants ayant un faible niveau de connaissances, l'hypothèse de la sphéricité n'est pas respectée ($p < .001$). La valeur de Greenhouse-Geisser ($W = 0,73$) est donc appliquée pour ajuster les degrés de liberté. Des effets significatifs relatifs au temps, $F(1.58, 116.51) = 63.93$, $p < .001$, $n_p^2 = .46$, aux conditions $F(3, 74) = 4.04$, $p = .01$, $n_p^2 = .14$ et à l'interaction temps x conditions $F(4.72, 116.51) = 4.16$, $p = .002$, $n_p^2 = .14$ sont observés. Par la suite, des comparaisons par paires au moyen de la correction Bonferroni sont effectuées pour déterminer où se situent les différences significatives. Le tableau 4.10 présente les résultats des analyses post-hoc.

Tableau 4.10 : Analyse post-hoc – Test d'imitation sollicitée – Niveau faible

		Post-test immédiat		Post-test différé	
		d	p	d	p
Avant	Pendant	-0,12	1	-0,17	,796
	Après	-0,02	1	-0,08	1
	Témoin	0,30	,054	0,20	,428
Pendant	Après	0,10	1	0,09	1
	Témoin	0,40	,005*	0,36	,013*
Après	Témoin	0,31	,045*	0,28	,093

La supériorité du groupe pendant observée au TJG s'est également manifestée au test d'imitation sollicité. Ce groupe présente une différence significative avec le groupe témoin au post-test immédiat ($d = 0.40$) et de faible au post-test différé ($d = 0.36$) avec une taille faible de l'effet dans les deux cas. C'est d'ailleurs le seul groupe à conserver un écart significatif avec le groupe témoin au post-test différé. Fait à noter, le groupe avant ne présente aucune différence significative avec

le groupe témoin, ni au post-test immédiat, ni au post-test différé, quoique les résultats au post-test immédiat se rapprochent du seuil de signification ($p = .054$; $d = 0.30$).

En somme, une tendance claire se dégage des résultats des apprenants qui possèdent un niveau faible de connaissances préalables. Le seul groupe qui conserve des résultats significativement plus élevés que le groupe témoin aux deux post-tests différés est le groupe qui a reçu l'enseignement de la forme pendant la tâche. C'est également le groupe qui présente la taille de l'effet la plus importante ($d = 0.55$). Examinons à présent si ces tendances sont les mêmes chez les apprenants ayant un niveau avancé de connaissances.

4.1.4 Apprenants possédant un niveau avancé de connaissances

Les figures 4.9 et 4.10 permettent de visualiser les tendances relatives aux résultats des deux tests des quatre groupes de participants de niveau avancé.

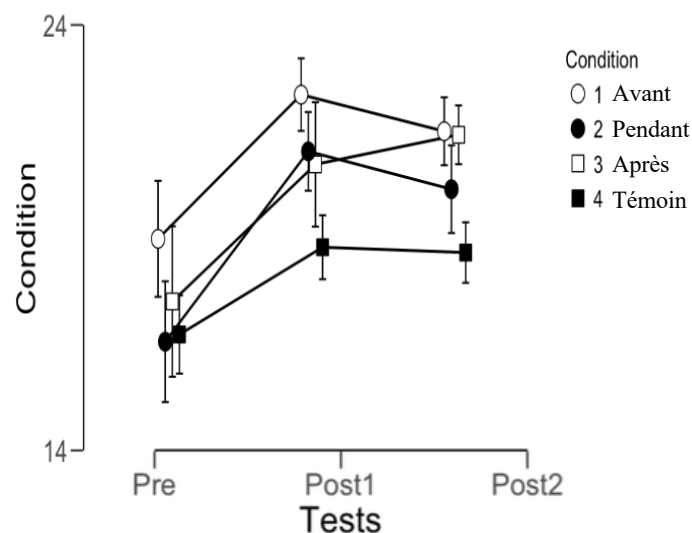


Figure 4.9 : Résultats du test de jugement de la grammaticalité – Niveau avancé

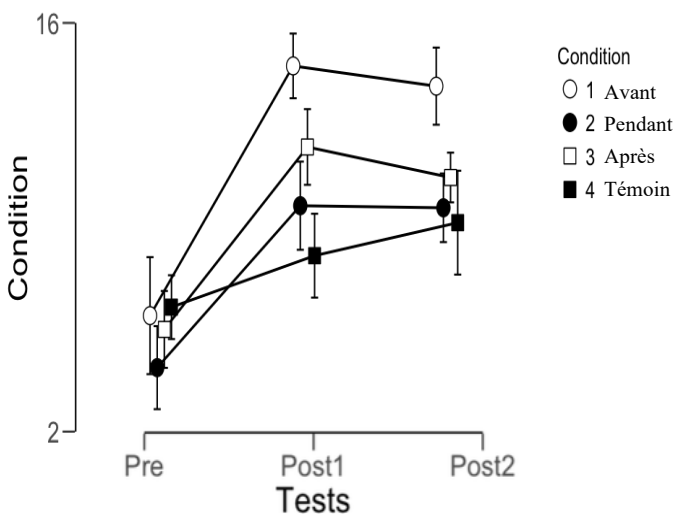


Figure 4.10 : Résultat du test d'imitation sollicitée – Niveau avancé

À première vue, les résultats des apprenants ayant des connaissances plus avancées semblent présenter des tendances différentes de celles des apprenants ayant des connaissances moins élevées. C'est le groupe avant qui semble se démarquer des autres, alors que c'est celui des groupes expérimentaux qui avait présenté les résultats les plus faibles chez les apprenants ayant un niveau faible de connaissances, au point qu'aucune différence significative n'avait été constatée à la plupart des post-tests. Autre fait qui ressort, le groupe après est le seul groupe expérimental dont les résultats aux post-tests différés continuent de progresser au post-test différé du TJG.

Des ANOVA à mesures répétées sont effectuées pour déterminer si les écarts affichés dans les graphiques sont significatifs ou non. Comme l'hypothèse de la sphéricité est violée au test de jugement de la grammaticalité des participants ayant un niveau avancé de connaissances ($p < .001$), la valeur de Greenhouse-Geisser est appliquée ($W = 0.629$) pour ajuster les degrés de liberté. Des effets significatifs relatifs au temps, $F(1.46, 102.14) = 48.62, p < .001, \eta_p^2 = .46$ et aux conditions

$F(3, 70) = 3.86, p = .01, n_p^2 = .14$ sont observés. Par la suite, des comparaisons par paires au moyen de la correction de Bonferroni sont effectuées pour déterminer où se situent les différences significatives entre les groupes. Le tableau 4.11 présente les résultats des analyses post-hoc.

Tableau 4.11 : Analyse post-hoc – Test de jugement de la grammaticalité – Niveau avancé

		Post-test immédiat		Post-test différé	
		<i>d</i>	<i>p</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Avant	Pendant	0,15	1	0,17	,922
	Après	0,19	,677	0,01	1
	Témoin	0,42	,003*	0,36	,017*
Pendant	Après	0,04	1	-0,16	1
	Témoin	0,26	,16	0,19	,66
Après	Témoin	0,22	,326	0,35	,022*

Les analyses post-hoc montrent que, au TJG, seul le groupe avant affiche une différence significative avec le groupe témoin au post-test immédiat avec une taille faible de l'effet ($d = .42$), différence significative qui se maintient au post-test différé avec une taille de l'effet faible ($d = 0.36$). Fait intéressant, même si le groupe après ne présente pas de différence significative avec le groupe témoin au post-test immédiat, une différence significative est constatée entre ces deux groupes au post-test différé.

Au test d'imitation sollicitée des participants ayant un niveau avancé de connaissances, des effets significatifs relatifs au temps, $F(2, 152) = 91.00, p < .001, n_p^2 = 0.55$, aux conditions $F(3, 76) = 2.76, p = .05, n_p^2 = 0.10$ et à l'interaction temps x conditions $F(6, 15) = 4.16, p = .002, n_p^2 = 0.14$ sont observés. Par conséquent, pour déterminer où se situent les différences, des comparaisons par paires au moyen de la correction de Bonferroni sont effectuées. Le tableau 4.12 présente les résultats des analyses post-hoc.

Tableau 4.12 : Analyse post-hoc – Test d’imitation sollicitée – Niveau avancé

		Post-test immédiat		Post-test différé	
		<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Avant	Pendant	0,3	,053	0,27	,108
	Après	0,18	,718	0,21	,423
	Témoin	0,40	,004*	0,30	,059
Pendant	Après	-0,13	1	-0,07	1
	Témoin	0,11	1	0,03	1
Après	Témoin	0,24	,213	0,10	1

Les mêmes tendances se dégagent au TIS que celles qui avaient été observées au TJG. À ce test, encore une fois, seul le groupe avant affiche une différence significative avec le groupe témoin, et la taille de l’effet de cette différence est faible ($d = .40$). Cette différence n’est pas maintenue au post-test différé, mais elle se rapproche du degré de signification ($p = .059$; $d = .30$). Autre fait à noter, le groupe avant semble se démarquer du groupe pendant, avec une différence qui frôle également le seuil de signification ($p = .53$). Il s’agit de la différence observée la plus importante entre deux groupes expérimentaux.

En somme, contrairement au niveau faible où le groupe pendant se démarque, dans le cas des apprenants ayant un niveau avancé de connaissances préalables, ce sont les apprenants du groupe avant dont les connaissances explicites et implicites se sont développées de la façon la plus importante par rapport au groupe témoin. Autre fait à noter, les apprenants du groupe « pendant » ne présentent aucune différence significative avec les apprenants qui n’ont pas reçu d’enseignement explicite.

Cette première partie du chapitre 4 a permis de répondre à la deuxième question de recherche : les interventions n'ont pas toutes eu le même effet en fonction du niveau de connaissances préalables des apprenants qui reçoivent un enseignement de la forme à différents moments.

Dans la deuxième partie du chapitre, le rôle de l'aptitude langagière dans l'apprentissage d'une forme grammaticale, nommément le subjonctif, sera évalué.

4.2 Rôle de l'aptitude dans l'apprentissage

La troisième question de recherche a trait au rôle de l'aptitude langagière comme variable médiatrice du développement des connaissances des apprenants. Tel qu'il a été expliqué au chapitre 3, deux façons sont utilisées pour mesurer la contribution de l'aptitude à l'apprentissage. La première façon consiste à utiliser le gain de score comme variable dépendante et à utiliser les composantes de l'aptitude comme variables indépendantes. L'autre façon, plus récente, consiste à procéder à une régression multiple hiérarchique en contrôlant dans un premier bloc les connaissances préalables des apprenants au moyen du score du prétest comme première variable indépendante et à entrer par la suite dans un deuxième bloc les scores des composantes de l'aptitude comme deuxièmes variables indépendantes. Comme cette deuxième façon de faire évite certains biais liés à l'utilisation du gain de scores comme variable dépendante (Li et coll., 2019), des régressions multiples hiérarchiques suivant ce design ont été effectuées.

Avant d'analyser les résultats des régressions, observons tout d'abord les statistiques descriptives des résultats des quatre sous-tests du LLAMA²². Les tableaux ci-dessous montrent les moyennes obtenues aux quatre sous-tests en fonction des différentes conditions.

²² Des informations sur l'aplatissement et l'asymétrie de la distribution figurent à l'annexe H.

Tableau 4.13 : Résultats au test LLAMA – ensemble des participants

Conditions	N	LLAMA B		LLAMA D		LLAMA E		LLAMA F	
		M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Avant	42	69,53	21,49	28,21	16,03	95,00	7,07	66,05	22,16
Pendant	38	61,45	22,35	27,37	14,13	88,82	22,46	58,42	25,52
Après	41	67,56	21,63	31,75	14,03	93,66	10,18	66,58	25,55
Témoin	39	60,00	24,33	26,92	13,70	87,44	21,49	52,05	28,85

Tableau 4.14 : Résultats au test LLAMA – niveau faible

Conditions	N	LLAMA B		LLAMA D		LLAMA E		LLAMA F	
		M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Avant	24	70,21	22,58	23,91	17,32	93,01	8,38	60,42	22,36
Pendant	15	57,33	27,57	30,67	14,25	89,00	23,01	56,00	29,71
Après	20	64,50	19,32	33,95	11,50	92,50	12,09	65,00	25,85
Témoin	20	56,75	25,30	29,25	12,17	84,50	26,85	54,00	29,80

Tableau 4.15 : Résultats au test LLAMA – niveau avancé

Conditions	N	LLAMA B		LLAMA D		LLAMA E		LLAMA F	
		M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Avant	18	67,94	21,65	33,23	12,61	96,47	4,93	74,11	21,23
Pendant	22	64,55	18,70	25,44	14,21	88,19	23,02	60,91	23,07
Après	21	70,48	23,71	29,76	16,01	94,76	8,14	68,10	25,81
Témoin	19	63,61	23,38	24,47	15,08	90,53	13,93	50,00	28,48

Rappelons que les résultats des sous-tests LLAMA B, LLAMA E et LLAMA F sont sur 100, alors que le score maximal du LLAMA D est sur 75. À première vue, les résultats au sous-test LLAMA D, qui mesure la capacité d'apprentissage implicite, sont ceux qui sont les moins élevés et ceux du test LLAMA E, qui mesure le codage phonétique, sont ceux qui sont les plus élevés, au point qu'il semble même y avoir un effet plafond. En ce qui concerne les différences entre les

scores, c'est le sous-test LLAMA F qui présente les écarts les plus importants. Un écart de 24 points a notamment été constaté entre le groupe avant de niveau avancé ($M = 74$) et le groupe témoin de niveau avancé ($M = 50$). Afin de déterminer si ces écarts sont significatifs, des analyses de variance unidirectionnelles entre chaque condition pour l'ensemble des apprenants, pour les apprenants de niveau faible et pour les apprenants de niveau avancé, sont effectuées.

Une seule ANOVA a montré l'existence de différences significatives, soit celle qui concerne le sous-test LLAMA F des apprenants de niveau avancé, $F(3, 75) = 3.21$, $p = .028$, $\eta_p^2 = .11$. Les analyses post-hoc avec la correction de Bonferroni indiquent qu'une différence significative a effectivement été constatée entre les deux groupes qui présentent l'écart le plus important, soit les groupes avant et témoin de niveau avancé ($p = .029$, $d = .33$). Par conséquent, il est possible de conclure que pour l'ensemble des participants, le niveau d'aptitude est comparable, sauf dans le cas du sous-test F pour les groupes avant et témoin.

4.2.1 Régressions multiples hiérarchiques

Dans la section qui suit, nous présentons les résultats des régressions effectuées. Pour chaque analyse, les hypothèses des régressions multiples ont été vérifiées et aucune violation n'a été constatée. Tout particulièrement, aucune valeur supérieure à 3 pour le facteur d'inflation de la variance n'a été obtenue, alors que la limite généralement acceptée indiquant un problème de multicolinéarité est de 10. Nous examinons tout d'abord les résultats pour l'ensemble des participants et analysons par la suite les régressions qui sont effectuées en fonction du niveau de connaissances des apprenants.

4.2.2 Régressions multiples hiérarchiques – Ensemble des apprenants

Les tableaux 4.16 et 4.17 présentent les résultats des régressions multiples hiérarchiques pour l'ensemble des participants en fonction des quatre conditions. Pour l'ensemble des régressions effectuées, seuls les résultats significatifs sont rapportés dans les tableaux.

Tableau 4.16 : Régressions multiples hiérarchiques : Ensemble des participants – Test de jugement de la grammaticalité

Conditions		Post-test immédiat				Post-test différé				
	Préd.	β	T	p	R^2	Préd.	B	T	P	R^2
Avant	p-t	0,33	3,27	,002	,19	p-t	0,52	4,63	,001	,31
	L_B	0,075	2,756	,009	,13	L_F	0,06	2,16	.038	,07
						L_E	-0,224	-2,41	.021	,08
Pendant	-					p-t	0,288	2,169	.038	,13
Après	p-t	0,262	2,151	,038	,12	p-t	0,412	4,574	,001	,30
Témoin	p-t	0,697	5,543	,001	,46	p-t	0,624	5,012	,001	,41

Préd. = Prédicteurs, p-t = pré-test, L_B = LLAMA B, L_D = LLAMA D, L_E = LLAMA E, L_F = LLAMA F

Tableau 4.17 : Régressions multiples hiérarchiques : Ensemble des participants – Test d'imitation sollicitée

Conditions		Post-test immédiat				Post-test différé				
	Préd.	B	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	Préd.	B	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> ²
Avant	p-t	1,007	5,695	,001	,46	p-t	0,998	5,154	,001	,43
Pendant	p-t	0,781	2,403	2.403	,37	-				
Après	p-t	1,225	6,006	,001	,49	p-t	1,258	7,49	,001	,60
Témoin	p-t	1,002	9,777	,001	,73	p-t	0,98	6,862	,001	,58

Préd. = Prédicteurs, p-t = pré-test, L_B = LLAMA B, L_D = LLAMA D, L_E = LLAMA E, L_F = LLAMA F

La première constatation qui ressort de ces tableaux est que le prétest est un prédicteur dans presque la majorité des cas sauf pour les groupes pendant au post-test immédiat du test de jugement de la grammaticalité et au post-test différé du test d'imitation sollicitée. Le deuxième élément qui

se dégage des tableaux est le fait que les composantes de l'aptitude qui expliquent une proportion significative de la variance sont uniquement associées au groupe avant du test mesurant les connaissances explicites, le LLAMA B et le LLAMA F, qui expliquent respectivement 13 % et 7 % de la variance, alors que le LLAMA E a une contribution négative et explique 7 % de la variance. Par conséquent, dans le cas d'apprenants ayant un niveau de connaissances diversifiées sur la structure en cause, l'aptitude n'intervient que lorsque l'enseignement de la forme est donné au début de la tâche et seulement pour le développement de connaissances explicites. Examinons à présent si les mêmes phénomènes s'observent lorsque le niveau de connaissances initiales des apprenants est pris en considération.

4.2.3 Régressions multiples hiérarchiques – Niveau faible

Les tableaux 4.18 et 4.19 présentent les interactions significatives qui sont obtenues dans les régressions multiples des apprenants ayant un niveau faible de connaissances.

Tableau 4.18 : Régressions multiples hiérarchiques : Niveau faible – Test de jugement de la grammaticalité

Conditions	Post-test immédiat					Post-test différé				
	Préd.	B	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> ²	Préd.	B	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> ²
Avant	-					-				
Pendant	-					L_F	0,107	2,572	0,03	,27
Après	-					L_B	-0,12	-2,156	0,05	,17
Témoin	-					-				

Préd. = Prédicteurs, p-t = pré-test, L_B = LLAMA B, L_D = LLAMA D, L_E = LLAMA E, L_F = LLAMA F

Tableau 4.19 : Régressions multiples hiérarchiques : Niveau faible – Test d’imitation sollicitée

Conditions		Post-test immédiat				Post-test différé				
	Préd.	B	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	Préd.	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Avant	Prétest	1,567	4,019	,001	,38	p-t	1,006	2,337	,031	,23
	L_F	0,109	2,622	,019	,16					
	L_E	-0,297	-3,231	,005	,24					
Pendant	-					-				
Après	Prétest	1,827	2,317	,037	,24	p-t	1,96	3,022	,008	,35
Témoin	Prétest	0,732	2,535	,021	,26	p-t	0,787	2,178	,044	,22

Préd. = Prédicteurs, p-t = post-test, L_B = LLAMA B, L_D = LLAMA D, L_E = LLAMA E, L_F = LLAMA F

Les résultats qui ressortent des apprenants ayant un niveau faible de connaissances ne suivent pas le même profil qui se dessine pour l’ensemble des apprenants. Pour le TJG, le niveau de connaissances antérieures mesuré par le prétest ne prédit pas du tout les résultats obtenus aux post-tests immédiats et différés. En outre, aucune variable (c.-à.-d., le prétest et les différentes composantes du test de l’aptitude) n’explique les résultats du post-test immédiat. Au post-test différé, une seule contribution positive a été décelée, soit le sous-test LLAMA F qui explique 27 % de la variance pour le groupe pendant. Enfin, une relation négative a été observée pour le groupe après où le sous-test LLAMA B explique 17 % de la variance.

Au TIS, contrairement au TJG, le score du prétest explique une contribution significative de la variance de l’ensemble des groupes aux post-tests immédiats et différés, sauf dans le cas du groupe pendant. Au regard de la contribution des composantes de l’aptitude, une seule relation positive a été obtenue : le sous-test LLAMA F explique 16 % de la variance du post-test immédiat du groupe avant. Toujours pour le même post-test et le même groupe, une relation inverse a été observée pour le sous-test LLAMA E qui explique 24 % de la variance.

En somme, seul le sous-test LLAMA F est associé à une contribution positive pour les groupes avant et pendant. Les sous-tests LLAMA E et LLAMA B, quant à eux, sont associés à une contribution négative.

Après avoir analysé les résultats des apprenants ayant un faible niveau de connaissances, nous examinons les résultats des apprenants ayant un niveau plus élevé de connaissances pour déterminer si les mêmes tendances se dégagent chez ces apprenants.

4.2.4 Régressions multiples hiérarchiques – Niveau avancé

Les tableaux 4.20 et 4.21 présentent les résultats des régressions multiples pour les apprenants ayant un niveau avancé de connaissances.

Tableau 4.20 : Régressions multiples hiérarchiques : Niveau avancé – Test de jugement de la grammaticalité

Conditions	Post-test immédiat					Post-test différé				
	Préd.	B	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	Préd.	B	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Avant	-	-	-	-	-	p-t	0,727	3,021	,009	,38
Pendant	L_D	0,099	2,533	,024	,26	L_D	0,162	2,831	,015	,35
Après	-	-	-	-	-	-				
Témoin	p-t	0,766	5,405	0	,65	p-t	0,727	5,589	0	,66

Préd. = Prédicteurs, p-t = post-test, L_B = LLAMA B, L_D = LLAMA D, L_E = LLAMA E, L_F = LLAMA F

Tableau 4.21 : Régressions multiples hiérarchiques : Niveau avancé – Test d'imitation sollicitée

Conditions	Post-test immédiat					Post-test différé				
	Préd.	β	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	Préd.	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Avant	-					-				
Pendant	-					-				
Après	p-t	1,064	4,331	0	,50	p-t	1,178	6,493	,001	,69
Témoin	p-t	0,859	4,688	0	,58	p-t	0,767	2,86	,012	,35

Préd. = Prédicteurs, p-t = post-test, L_B = LLAMA B, L_D = LLAMA D, L_E = LLAMA E, L_F = LLAMA F

Pour ce qui est du TJG, tout comme les apprenants de niveau faible, le score du prétest n'est pas associé aux résultats dans une mesure importante, mais il explique tout de même une variance des scores du groupe témoin pour le post-test immédiat et différé et du groupe avant pour le post-test différé. Une seule contribution de l'aptitude a été obtenue : le sous-test LLAMA D apporte une contribution significative au post-test immédiat de 26 % et au post-test différé de 35 % pour le groupe pendant.

Pour ce qui est du TIS, aucune contribution significative des composantes de l'aptitude n'a été décelée. Seul le score au prétest explique une partie de la variance de façon significative pour les groupes après et témoin aux post-tests immédiats et différés.

De façon générale, peu de contributions significatives des composantes de l'aptitude sont constatées pour les apprenants de niveau avancé. Le niveau initial de connaissances des participants est le prédicteur qui est le plus associé au développement des connaissances, notamment dans le cas du test d'imitation sollicitée.

De façon à brosser un tableau plus clair des relations en cause, nous avons regroupé dans les tableaux 4.22, 4.23 et 4.24 les contributions significatives des composantes de l'aptitude selon le moment où l'enseignement de la forme a été effectué et selon le niveau de connaissances des apprenants.

Tableau 4.22 : Contributions significatives – Ensemble des participants –

Type de connaissances	Post-test	Contribution de l'aptitude et explication de la variance pour chaque condition			
		Avant	Pendant	Après	Témoin
Explicites	Immédiat	Mémoire associative (13 %)	-	-	-
	Différé	Capacité analytique explicite (7 %) <i>Codage phonémique (8 %) (négatif)¹</i>	-	-	-
Implicites	Immédiat	-	-	-	-
	Différé	-	-	-	-

¹ L'italique indique une relation inverse.

Tableau 4.23 : Contributions significatives – Niveau faible – Régressions multiples

Type de connaissances	Post-test	Contribution de l'aptitude et explication de la variance pour chaque condition			
		Avant	Pendant	Après	Témoin
Explicite	Immédiat		-	-	-
	Différé		Capacité analytique explicite (27 %)	<i>Mémoire associative (relation inverse) (17 %)</i>	-
Implicite	Immédiat	Capacité analytique explicite (16 %) <i>Codage phonémique (24 %) (négatif)</i>	-	-	-
	Différé	-			-

¹ L'italique indique une relation inverse.

Tableau 4.24 : Contributions significatives – Niveau élevé – Régressions multiples

Type de connaissances	Post-test	Contribution de l'aptitude et explication de la variance pour chaque condition			
		Avant	Pendant	Après	Témoin
Explicite	Immédiat		Apprentissage implicite (26 %)	-	-
	Différé		Apprentissage implicite (35 %)	-	-
Implicite	Immédiat	-	-	-	-
	Différé	-	-	-	-

¹ L'italique indique une relation inverse.

Cette deuxième partie a permis de mesurer la contribution de l'aptitude selon chaque condition d'intervention. Nous remarquons trois constats principaux.

Premièrement, les contributions positives sont uniquement observées chez les apprenants ayant reçu un enseignement de la forme avant ou pendant la tâche. Aucune contribution positive n'a été constatée pour les autres groupes.

Deuxièmement, en ce qui concerne le niveau de connaissances des apprenants, différentes composantes interviennent de façon positive à des niveaux différents. La capacité analytique langagière intervient chez les apprenants de niveau faible, alors que la capacité d'apprentissage implicite intervient chez les apprenants de niveau avancé.

Troisièmement, en ce qui concerne le type de connaissances développées, la contribution de l'aptitude est principalement associée au développement de connaissances explicites. Seule une contribution au développement de connaissances implicites a été observée, soit la capacité

analytique langagière pour les apprenants de niveau faible ayant reçu un enseignement avant la tâche.

En réponse à la troisième question de recherche, il est possible de dire que l'aptitude langagière joue un rôle médiateur en fonction des conditions d'apprentissage et que certaines composantes sont associées à différents stades d'acquisition de la langue.

4.3 Synthèse

Le présent chapitre a permis de répondre aux trois questions de recherche. Premièrement, les ANOVA montrent qu'il existe des différences significatives entre les conditions d'enseignement relatives au moment de procéder à un enseignement de la forme au sein d'une tâche. Ces différences sont d'autant plus manifestes si l'on tient compte du niveau de connaissances initiales des apprenants : les apprenants de faible niveau bénéficiant davantage d'un enseignement de la forme pendant la tâche et ceux ayant un niveau avancé, avant la tâche.

Deuxièmement, la contribution de l'aptitude langagière au développement des connaissances a été mesurée. Les résultats montrent que, dans l'ensemble, la contribution de l'aptitude est plutôt limitée. Elle intervient seulement de façon positive dans le cas des apprenants qui reçoivent un enseignement de la forme avant ou pendant la tâche. Pour les apprenants qui ont reçu l'enseignement après la tâche, seules des contributions négatives sont observées. Enfin, aucune contribution n'est remarquée pour les apprenants qui n'ont pas reçu d'enseignement de la forme. Le prochain chapitre vise à expliquer et interpréter ces résultats à la lumière des études empiriques et des positions théoriques exposées dans les premiers chapitres.

CHAPITRE 5

Discussion

La présente étude vise à mieux comprendre le moment de procéder à un enseignement de la forme dans le cadre d'une tâche communicative. L'enseignement des langues basé sur les tâches est une approche d'enseignement qui est de plus en plus adoptée dans différents contextes d'apprentissage des L2. La tâche permet aux apprenants d'acquérir la L2 de façon contextualisée en proposant des situations d'apprentissage semblables à des situations susceptibles de se produire dans la vie réelle. Ce type d'enseignement mise principalement sur un apprentissage implicite de la langue, mais inclut également des périodes d'enseignement d'une forme problématique ou nécessaire à l'accomplissement d'une tâche. Toutefois, le moment auquel cet enseignement devrait se faire ne fait pas consensus auprès des didacticiens, ni d'un point de vue pratique, ni d'un point de vue théorique. En plus, la recension des écrits effectuée au chapitre 2 a fait ressortir la multitude d'interactions qui peuvent entrer en jeu dans l'équation enseignement-apprentissage. Afin de mieux comprendre l'influence que peut avoir le choix du moment de procéder à un enseignement de la forme, nous avons évalué le développement des connaissances explicites et implicites d'apprenants ayant reçu un enseignement de la forme à différents moments au sein d'une tâche et nous avons contrôlé le niveau de compétence et l'aptitude langagière des participants en tant que variables modératrices.

Dans la première partie du chapitre, il est tout d'abord question de l'effet du moment sur le développement des connaissances auprès de l'ensemble des participants et ensuite, nous examinons en quoi le niveau de connaissances préalables des apprenants influe sur l'effet d'un traitement donné. Par la suite, nous tentons de mieux comprendre le rôle de l'aptitude langagière

que possèdent les apprenants au regard de la façon dont ils apprennent dans une condition donnée. Enfin, nous concluons le présent chapitre et la présente étude en mettant de l'avant quelques retombées sur le plan théorique et pédagogique qui découlent de l'étude et en soulignant les limites de l'étude de façon à orienter les prochaines recherches intéressées par ces questions.

5.1 Effet de l'enseignement de la forme lié au temps

Avant toute chose, même s'il ne s'agissait pas d'une question spécifique de la présente étude, il est intéressant de constater que, dans la majorité des cas, les résultats des participants des groupes expérimentaux ont dépassé ceux des participants des groupes témoins. En effet, tous les groupes expérimentaux ont affiché des résultats significativement plus élevés que ceux des groupes témoins pour l'ensemble des post-tests immédiats (implicites et explicites). Aux posts-tests différés, deux groupes expérimentaux (pendant et après) sur trois ont conservé cette avance pour ce qui est des connaissances explicites. Par conséquent, la présente étude confirme la supériorité d'un enseignement de la forme par rapport à l'absence d'un tel enseignement, surtout en ce qui concerne les connaissances explicites, comme en ont fait état les nombreuses méta-analyses s'étant penchées sur la question (Goo et coll., 2015; Kang et coll., 2018; Norris et Ortega, 2000; Spada et Tomita, 2010).

En ce qui concerne la question liée au moment de procéder à un enseignement de la forme, lorsqu'on examine les résultats globaux des apprenants, aucune tendance claire ne se dégage. Seuls les groupes pendant et après ont développé à long terme des connaissances explicites de façon significativement plus élevée que les autres groupes. Pour le développement de connaissances implicites, tous les groupes expérimentaux ont affiché un développement significativement plus important que le groupe témoin au post-test immédiat, mais cette différence n'a pas été maintenue

au post-test différé. Il semble donc que, lorsqu'on s'adresse à des apprenants dont le niveau de connaissances préalables est hétérogène, le fait de procéder à un enseignement de la forme pendant ou après la tâche peut mener à un meilleur développement de connaissances explicites à long terme. Toutefois, les différences entre l'ensemble des participants ne sont pas aussi marquées que les différences observées entre les apprenants de niveaux différents qui sont présentées ci-dessous. Nous analyserons donc plus en détail les raisons pour lesquelles le moment de l'enseignement de la forme dépend du niveau de connaissances des apprenants à qui s'adresse l'enseignement.

5.1.1 Différences en fonction du niveau de connaissances initiales des participants

Comme la revue de la littérature scientifique l'a fait ressortir, le niveau de connaissances des apprenants peut avoir un effet sur l'efficacité d'un traitement (Ammar et Spada, 2006; Li 2014; Li et coll., 2016; Shintani, 2017).

Pour apprécier l'effet des traitements selon le niveau de connaissances, nous avons séparé les apprenants en fonction de leurs résultats aux prétests en utilisant la médiane comme point de division (Ammar et Spada, 2006). Nous nous penchons tout d'abord sur le cas des apprenants ayant un faible niveau de connaissances pour ensuite analyser celui des apprenants ayant un niveau de connaissances plus élevé.

5.1.2 Apprenants ayant un niveau faible de connaissances

La segmentation des apprenants en fonction de leur niveau de connaissances initiales brosse un portrait différent de celui observé pour l'ensemble des apprenants. Pour les apprenants ayant un faible niveau de connaissances initiales, les analyses de la variance ont fait ressortir une tendance assez claire : c'est le groupe qui a reçu l'enseignement pendant la tâche qui a affiché les plus grands

gains en matière de connaissances explicites et de connaissances implicites, avec la taille de l'effet la plus grande. Par ailleurs, même si le groupe qui a reçu l'enseignement après la tâche s'est démarqué du groupe témoin aux deux post-tests immédiats, il n'a pas su conserver cette avance aux post-tests différés. Ce constat s'inscrit en phase avec Li et coll. (2016b) et Shintani et Aubrey (2016), où les apprenants qui ont reçu un enseignement de la forme pendant la tâche ont affiché les gains les plus significatifs. Fait étonnant, le groupe qui a reçu l'enseignement à la prêtâche ne s'est démarqué du groupe témoin qu'au post-test immédiat du test des connaissances explicites. Aucune différence n'a été observée au test de connaissances implicites pour ce groupe. Cette observation va dans le sens de celle faite par Li et coll. (2016a) où les apprenants ne possédant aucune connaissance préalable n'ont pas bénéficié d'un enseignement au début de la tâche. Par conséquent, le fait de procéder à un enseignement explicite à la prêtâche d'une notion sur laquelle les apprenants possèdent peu de connaissances ne semble pas avoir d'effet bénéfique. Ce constat s'inscrit en faux contre les prédictions de la théorie de l'acquisition des compétences (Dekeyser, 2007) selon laquelle la présentation de connaissances déclaratives au début d'une séquence d'apprentissage suivie d'une phase de pratique contrôlée et d'utilisation libre mène au développement de connaissances procédurales. Les apprenants ne seraient probablement pas en mesure de faire des liens entre ces nouvelles connaissances et le contexte d'utilisation réelle. Autrement dit, ils seraient moins susceptibles de voir l'utilité de cette notion, alors que les apprenants des groupes pendant et après ont eu l'occasion d'être confrontés à un contexte d'utilisation réelle où l'usage du subjonctif fait sens. Le lien entre l'enseignement explicite et le besoin communicatif exigé par la situation rend l'enseignement plus significatif, ce qui pourrait favoriser l'engagement des apprenants et, partant, la profondeur du traitement cognitif qu'ils déploient pour l'apprentissage de cette structure. Cette hypothèse est en conformité avec les

prédictions du traitement approprié au transfert (Lightbown, 2008) selon laquelle un apprentissage ressemblant à un contexte d'utilisation réel est plus propice à un encodage de l'information, ce qui confère un avantage pour les apprenants qui reçoivent l'enseignement de la forme dans un contexte communicatif.

Le fait que les apprenants du groupe avant ont très peu progressé contrairement à ceux des groupes pendant et après pourrait également s'expliquer par la théorie de l'attention préparatoire (LaBerge, 1995, Schmidt, 2001). Pendant le déroulement de la tâche, les apprenants ont pu commencer à procéder à un apprentissage initial émergent au sens où l'entendent les théories axées sur l'usage (Ellis et Wulff, 2015). Un enseignement explicite arrivant plus tard au cours de la tâche a pu consolider l'apprentissage d'une notion qu'ils ont probablement commencé à traiter et dont ils peuvent mieux saisir l'utilisation. Les conditions pendant et après ont donc fourni un contexte dans lequel les apprenants ont été confrontés à certaines difficultés de compréhension ou lacunes en matière d'expression et ont pu être plus réceptifs aux informations subséquentes qui leur ont été données comme le suppose l'hypothèse de l'extrait (Swain, 1985).

Le fait que la condition pendant a mieux réussi que la condition post-tâche peut s'expliquer par deux raisons. Premièrement, un lien plus direct entre les explications métalinguistiques et le contexte d'utilisation peut mener à un traitement plus profond des liens entre la forme, le sens et l'utilisation de la structure, comme le prévoit la théorie du transfert approprié au traitement. Deuxièmement, un enseignement de la forme pendant la tâche offre une plus grande possibilité de procéduralisation par les apprenants du groupe pendant. Ceux-ci ont eu deux occasions de mettre en pratique les explications métalinguistiques qui leur ont été fournies (pendant et après la tâche), alors que le groupe après n'a eu qu'une occasion de mettre en pratique les explications

métalinguistiques données, c'est-à-dire après la première tâche. En outre, le fait de réactiver hors contexte et de façon différée les connaissances des apprenants sur des notions qui auraient pu être utiles à la tâche semble moins efficace qu'un enseignement contextualisé. C'est ce qu'ont démontré les études qui ont évalué la différence entre une rétroaction corrective immédiate et différée. Li et coll. (2016b) et Shintani et Aubrey (2016) ont effectivement constaté un avantage pour les apprenants qui avaient reçu une rétroaction corrective pendant la tâche sur ceux qui avaient reçu la rétroaction après la tâche.

En somme, il semble avisé de procéder à un enseignement de la forme pendant la tâche d'une notion complexe sur laquelle les apprenants ont peu de connaissances.

5.1.3 Apprenants ayant un niveau avancé de connaissances

Une tendance inverse à celle des apprenants ayant un niveau faible de connaissances s'observe pour les groupes d'apprenants possédant déjà un certain niveau de connaissances. Chez les apprenants ayant un faible niveau de connaissances, le groupe avant a affiché les gains les moins importants, alors que les gains les plus élevés ont été observés dans ce groupe pour les apprenants ayant un niveau de connaissances plus élevé. Comme nous l'avons mentionné, les apprenants qui ne possédaient pas de connaissances sur le subjonctif n'ont pas pu faire de liens initialement entre les explications métalinguistiques et le contexte d'utilisation de cette notion. Or, les apprenants qui possèdent déjà des connaissances sur le subjonctif étaient plus au fait des conditions d'utilisation du subjonctif. Par conséquent, la prestation d'explications métalinguistiques données avant la tâche a pu réactiver les connaissances des apprenants, et ceux-ci ont pu procéder à une pratique de leurs connaissances dès le début de la tâche au sens où le prévoit la théorie de l'acquisition des connaissances (Dekeyser, 1998, 2007). Ces résultats corroborent ceux de Li et

coll. (2016a) indiquant que les apprenants qui ne possédaient pas de connaissances sur le passif n'ont pas bénéficié d'un enseignement avant la tâche, alors que ceux qui en possédaient ont développé plus de connaissances explicites que le groupe témoin. Fait intéressant, non seulement le groupe pendant ne s'est pas comporté de façon significativement différente du groupe témoin dans aucun des post-tests, mais le groupe avant a presque obtenu des résultats significativement plus élevés que ce groupe au post-test immédiat mesurant les connaissances implicites. Il se peut que, à ce stade avancé de procéduralisation-automatisation, la capacité de traitement de la forme et du sens dans un contexte communicatif soit trop exigeante pour que les apprenants du groupe pendant puissent développer plus de connaissances implicites comme le supposent les théories fondées sur une capacité de traitement limitée (Skehan, 1998a; VanPatten, 1996, 2004).

Nos résultats vont toutefois dans le sens inverse de ceux de Shintani (2017), qui a remarqué que les apprenants ayant des connaissances plus faibles bénéficiaient davantage d'un enseignement de la forme avant la tâche et ceux qui possédaient plus de connaissances bénéficiaient d'un enseignement après la tâche. Rappelons toutefois que les modalités de la tâche de Shintani différaient sensiblement de celles de la présente étude. Il s'agissait d'une tâche d'écriture où l'enseignement de la forme consistait en un document écrit expliquant les règles d'utilisation du conditionnel passé dans la L1 des participants. En outre, la façon dont la segmentation des apprenants en fonction de leur niveau a été opérationnalisée différait également de la façon dont elle l'a été dans la présente étude. Les participants ont effectué deux tests : une tâche de reconstruction de texte et un test de correction d'erreur. Shintani a séparé les participants selon le fait qu'ils avaient utilisé ou non une occurrence du conditionnel passé dans la tâche de reconstruction de texte. Par contre, aucune différence significative n'a été détectée entre les

apprenants de niveau faible et avancé au prétest de correction d'erreurs. L'absence d'une différence entre ce que Shintani considère comme étant des participants ayant des connaissances faibles et ceux ayant des connaissances avancées au moment du prétest indique que les deux groupes n'étaient peut-être pas comparables. Il est donc difficile de déterminer si le niveau des participants était significativement différent ou non. De plus, la nature de la structure à l'étude et de la tâche a pu influencer les résultats. Il s'agissait de tâches de reconstruction de texte qui ciblaient spécifiquement le conditionnel passé (p. ex. « *Si M. X avait fait cela, il n'aurait pas...* »). Même si le conditionnel passé peut être qualifié de structure complexe (Celce-Murcia et Larsen-Freeman, 1999), il s'agit d'une structure relativement régulière dans son application : *if* + sujet + auxiliaire + participe passé, sujet + verbe modal + négation + auxiliaire + participe passé (p. ex. *If he had studied more, he would not have failed his exam.*) Le contexte écrit a probablement permis aux apprenants qui n'avaient pas de connaissances préalables de répliquer cette formule dans un contexte écrit. En effet, en situation d'écriture, ceux-ci disposaient de plus de temps pour réfléchir explicitement à la règle qu'ils devaient mettre en pratique. En outre, les deux tests de connaissances étaient à l'écrit et n'avaient pas de contraintes de temps. Ils ne permettaient donc pas de mesurer des connaissances implicites ou explicites automatisées, comme le test d'imitation sollicité à l'oral le permet.

Par ailleurs, dans notre étude, un autre fait intéressant a été constaté. Le groupe après n'a pas présenté de différence significative avec le groupe témoin au post-test immédiat du TJG, mais des gains significativement plus élevés ont été constatés au post-test différé. Rappelons que, à la deuxième séance de l'étude, le groupe après a accompli la deuxième tâche, a reçu l'enseignement de la forme à la fin de cette tâche et a effectué les post-tests tout de suite après. Ces apprenants

n'ont peut-être pas eu le temps d'intégrer les connaissances immédiatement. Ils ont peut-être eu besoin d'une période un peu plus longue pour bien traiter et acquérir ces connaissances, ce qui fait que les gains d'apprentissage ne se sont manifestés qu'au post-test différé.

En somme, en examinant les différences en fonction des connaissances initiales des apprenants, nous avons constaté deux tendances relativement claires. Les apprenants de niveau faible bénéficient principalement d'un enseignement de la forme pendant la tâche, alors qu'ils profitent très peu d'un enseignement avant la tâche. Les résultats vont dans le sens opposé pour les apprenants qui possèdent un niveau élevé de connaissances. Ils bénéficient d'un enseignement de la forme avant la tâche, alors que ceux qui ont reçu un enseignement pendant la tâche n'ont pas affiché de gains d'apprentissage supérieurs à ceux des apprenants du groupe témoin.

Ces constats indiquent que le moment de procéder à l'enseignement de la forme est modulé par l'état de préparation des apprenants à recevoir l'enseignement. Il vaut mieux attendre à l'étape de la tâche avant de procéder à un enseignement de la forme d'une structure complexe dans le cas d'apprenants dont le niveau de connaissances est faible. Ces apprenants ne semblent pas prêts à intégrer un enseignement de la forme au début de la tâche. En revanche, pour ceux qui ont déjà développé un certain seuil de connaissances préalables, le fait de commencer la tâche par un enseignement de la forme peut contribuer au processus de procéduralisation des connaissances. En ce sens, le niveau de préparation des apprenants en fonction de leurs connaissances antérieures est un élément à prendre en considération au moment de planifier l'intégration d'un enseignement de la forme à une tâche.

Après avoir analysé les différences relatives aux gains d'apprentissage entre les différentes conditions et différents niveaux de connaissances, nous nous penchons dans la section suivante sur le rôle de l'aptitude langagière par rapport à l'apprentissage.

5.2 Aptitude langagière

Les résultats indiquent que, dans le cas de l'ensemble des participants sans égard à leur niveau de connaissances, l'aptitude n'a été associée qu'aux groupes qui ont reçu l'enseignement de la forme avant la tâche. La mémoire associative, « la capacité d'apprendre les associations entre les sons et le sens de façon rapide et efficace et de retenir ces associations » (Carroll, 1981, p. 105), a permis d'expliquer 13 % de la variance de l'ensemble des participants qui ont reçu l'enseignement de la forme avant. Cette capacité de retenir les associations a peut-être pu permettre aux apprenants de retenir plus facilement les expressions exigeant le subjonctif sous formes lexicalisées (p. ex. « Il faut que », « Il est nécessaire que »).

La capacité analytique langagière, quant à elle, explique 7 % de la variance. Cette composante, qui a trait à la « capacité d'induire des régularités dans l'intrant et de faire des généralisations ou des extrapolations » (p. 204) est associée, par sa nature même, à l'apprentissage grammatical. Il est donc logique que cette compétence soit mobilisée pour l'apprentissage du subjonctif. Toutefois, le fait qu'elle ne soit associée qu'aux apprenants qui ont reçu l'enseignement de la forme avant la tâche peut s'expliquer par le fait qu'un enseignement préalable a pu orienter l'attention de ces apprenants sur le traitement de cette notion et ils ont pu faire usage de leur capacité analytique pour continuer le traitement analytique tout au long de la tâche, alors que le fait d'attirer l'attention des apprenants plus tardivement, comme dans le cas des groupes pendant et après, n'était probablement pas suffisant pour que ces apprenants puissent tirer profit de cet avantage. Ces

résultats peuvent être interprétés à la lumière des hypothèses de Li (2013) selon lesquelles la contribution de l'aptitude est tributaire de la charge d'apprentissage d'une notion donnée dans un contexte donné. Dans le cas présent, comme il s'agit d'une structure complexe, les conditions d'apprentissage peuvent avoir été telles que seul un enseignement explicite préalable a pu faciliter la charge d'apprentissage et rendre opérante l'aptitude langagière des apprenants. À la section suivante, nous explorerons plus en détail les implications des hypothèses de Li (2013) en fonction du niveau des apprenants, mais, avant, une explication de la relation inverse observée dans le cas du codage phonétique qui explique une contribution négative de 8 % à la variance est fournie.

Le codage phonétique, soit « la capacité d'identifier des sons, de former des associations entre les sons et les symboles qui les représentent et de retenir ces associations » (Carroll, 1981, p. 105), est mesuré par le sous-test LLAMA E. Rappelons que, au chapitre 4, les résultats au sous-test LLAMA E laissaient croire à la présence d'un effet plafond, vu les moyennes élevées obtenues dans tous les groupes. Une étude récente a confirmé cette impression. Bokender et Bylund (2019), dans une étude de validation du test LLAMA, ont constaté la présence d'un effet plafond au LLAMA E. Dans cette étude, ils ont demandé aux participants de réfléchir à voix haute pendant qu'ils effectuaient le test. Pour ce sous-test, les apprenants disposent d'une période de 2 minutes pour apprendre le fonctionnement d'un système phonétique. Par la suite, ils entendent un mot et doivent choisir parmi deux formes graphiques celle qui correspond à la transcription du son. Les auteurs ont constaté que les participants usaient davantage d'une compétence stratégique pour comprendre le fonctionnement du système que de compétences phonétiques. En effet, la présence d'un seul élément non ambigu permet d'identifier clairement la forme graphique. Par conséquent, il n'est pas possible de savoir avec exactitude ce que mesure réellement le sous-test LLAMA E et

pour cette raison, nous ne spéculerons pas sur le rôle que pourrait jouer la composante mesurée par le sous-test E. Au chapitre 2, nous avons effectivement fait remarquer que, malgré le fait que le test LLAMA est de plus en plus utilisé dans la recherche, il n'a pas fait l'objet d'un processus de validation très exhaustif.

5.2.1. Contributions de l'aptitude en fonction du niveau de connaissances initiales des apprenants

Lorsqu'on compare le rôle de l'aptitude en fonction du niveau de connaissances initiales des apprenants, encore une fois, des tendances assez claires se dégagent comme l'illustrent les tableaux 4.23 et 4.24 du chapitre 4.

Lorsqu'on examine le rôle des différentes composantes de l'aptitude en fonction du moment où l'enseignement de la forme est donné, deux tendances semblent se dégager : la contribution de l'aptitude dépend du moment où est effectué l'enseignement de la forme et dépend du niveau initial de connaissances des apprenants.

5.2.2 Rôles de l'aptitude en fonction du moment de l'enseignement de la forme

Les composantes de l'aptitude sont uniquement associées de façon positive aux deux premières conditions, c'est-à-dire à l'enseignement de la forme avant et pendant la tâche. Aucune contribution positive de l'aptitude n'a été décelée dans les conditions après ni dans les groupes témoins. Comme nous l'avons dit à la section précédente, ce constat fait écho aux hypothèses émises par Li (2013) selon lesquelles dans des conditions d'enseignement implicite, l'aptitude peut faciliter l'apprentissage de structures simples et transparentes, alors que, dans le cas de structures complexes et opaques, l'aptitude peut faciliter l'apprentissage avec l'aide d'explications métalinguistiques. Le subjonctif peut être considéré comme étant une structure complexe vu son

caractère peu fréquent et peu saillant ainsi que sa faible transparence sémantique. Aux prédictions de Li (2013), nous ajoutons que la prestation d'explications métalinguistiques au début ou pendant la tâche a probablement orienté l'attention des apprenants sur la structure à l'étude, ce qui a pu diminuer la charge d'apprentissage et ceux-ci ont pu tirer profit de leur capacité analytique pour le reste de la tâche. Les groupes qui ont reçu l'enseignement après ou qui n'ont pas reçu d'enseignement n'ont pas pu exploiter cette composante de l'aptitude. En effet, aucune contribution significative n'a été observée dans le cas du groupe témoin qui peut être considéré comme une condition d'apprentissage implicite pure. En conséquence, en plus de la complexité de la structure et du caractère implicite ou explicite de l'enseignement, le moment de l'enseignement peut également avoir une incidence sur la sollicitation de l'aptitude langagière des apprenants. Ce constat s'inscrit dans les tendances qui se dégagent des recherches selon lesquelles l'aptitude est davantage associée à un enseignement explicite plutôt qu'implicite (Li, 2013; Li et coll., 2019; Sheen, 2007; Yalçın et Spada, 2016; Yilmaz & Granena, 2016). Dans le cas présent, ce sont effectivement chez les groupes qui ont reçu un enseignement explicite plus tôt dans le processus d'apprentissage que s'est manifestée davantage l'aptitude langagière.

Par ailleurs, la mémoire associative est associée à une contribution négative pour le groupe après de niveau faible. Cette observation peut s'expliquer par le fait que cette composante est davantage associée à l'apprentissage du vocabulaire. Or les résultats que nous avons mesurés ont trait à l'apprentissage grammatical. Il se peut que, d'emblée, en l'absence d'une indication que la tâche porte sur l'apprentissage du subjonctif, ces apprenants se soient davantage concentrés sur l'apprentissage de structures lexicales, surtout dans le cas d'apprenants ayant un niveau de

connaissances plus faible. Si nous avions contrôlé les gains lexicaux, cette composante aurait peut-être pu expliquer une contribution significative de ces gains.

Contrairement à notre étude, Li et coll. (2019) n'ont constaté aucun rôle à la capacité analytique langagière pour les groupes « avant » et « pendant », mais ont observé une contribution positive pour les groupes « après » et le groupe « tâche uniquement ». Deux raisons pourraient expliquer cet écart : le type de tâche et la notion grammaticale visée.

Li et coll. (2019) ont utilisé deux tâches de dictoglosses où les apprenants devaient écouter trois fois deux textes qui comportaient 30 occurrences de la structure ciblée par l'étude, le passif. Une dictoglosse consiste à reconstruire un texte déjà créé. En ce sens, il s'agit de tâches fermées où le résultat attendu est bien défini. L'attention des participants de cette étude était donc peut-être plus dirigée sur l'apprentissage de la forme que sur les objectifs communicatifs de la tâche. Cette situation a pu activer les capacités analytiques et inductives des apprenants qui n'ont pas eu d'enseignement explicite au début de la tâche. Une capacité analytique plus élevée a donc conféré un plus grand avantage aux apprenants qui ont probablement cherché à induire des régularités dans l'intrant, alors qu'un enseignement explicite avant ou pendant la tâche a pu neutraliser l'avantage conféré par une plus grande capacité analytique. Dans notre étude, les tâches étaient moins centrées sur la forme : nous avons utilisé des tâches ouvertes où le subjonctif consistait en une façon utile de réaliser les objectifs communicatifs des tâches, mais l'usage du subjonctif n'a pas été contraint et nous n'avons pas usé de surabondance de l'intrant comme l'ont fait Li et al. (2019). Deuxièmement, Li et al. (2019) décrivent la structure ciblée par leur étude, le passif, comme étant une structure saillante dont la relation entre le sens et la forme est transparente. Par conséquent, le caractère saillant et la régularité d'une structure fait en sorte que, dans des conditions

d'apprentissage implicite, les apprenants ayant une plus grande capacité analytique peuvent inférer le sens de cette structure plus facilement. Dans notre étude, comme nous l'avons déjà souligné, le subjonctif n'est pas une structure saillante ni transparente. Par conséquent, la charge d'apprentissage de cette structure peut avoir été trop importante pour que même les apprenants ayant une capacité analytique élevée puissent tirer profit de cet avantage pour apprendre cette structure. Cette situation est en phase avec la première des trois hypothèses de Dekeyser (2016) concernant la relation entre l'aptitude et les conditions d'apprentissage que nous rappelons ci-dessous.

- (1) La combinaison de l'apprentissage d'une structure difficile dans des conditions d'apprentissage implicite inductif peut rendre inopérantes l'aptitude;
- (2) Un enseignement explicite de structures simples neutralise le recours à l'aptitude;
- (3) Lorsque l'enseignement d'une structure donnée se fait dans des conditions moyennement difficiles, l'aptitude aurait un rôle important à jouer.

Il semble que l'hypothèse (2) pourrait expliquer pourquoi l'aptitude langagière n'a joué aucun rôle pour les groupes « avant » et « pendant » de Li et al. (2019), alors que, dans notre cas, l'hypothèse (3) explique le mieux le rôle que joue l'aptitude pour les groupes « avant » et « pendant ».

5.2.3 Rôles de l'aptitude en fonction du niveau de connaissances préalables

Le deuxième constat qui s'est dégagé des résultats est que des composantes différentes interviennent à des stades d'acquisition différents selon les connaissances initiales des apprenants. En effet, la capacité analytique langagière est associée à une explication positive de 16 % et de 27 % respectivement de la variance des groupes d'apprenants de niveau faible qui ont reçu

l'enseignement avant et pendant la tâche. Pour les apprenants ayant un niveau élevé de connaissances, c'est la capacité d'apprentissage implicite qui a eu une contribution positive de 26 % et de 35 % pour les apprenants qui ont reçu l'enseignement pendant la tâche. Cette observation va dans le sens du modèle des composantes de l'aptitude en fonction des stades d'apprentissages de Skehan (2002, 2012, 2019). Skehan entrevoit un rôle au codage phonétique au début de l'apprentissage, à la capacité analytique à un deuxième stade d'apprentissage et un rôle à la capacité d'apprentissage implicite aux stades plus avancés. Dans notre étude, la capacité analytique langagière est intervenue chez les apprenants ayant moins de connaissances, et donc à un stade plus précoce de procéduralisation-automatisation, alors que la capacité d'apprentissage implicite est intervenue chez les apprenants à un stade plus avancé de ce processus.

Très peu d'études ont comparé différentes composantes en fonction du niveau des apprenants, toutefois nos résultats sont conformes à ceux de Li (2015a) selon lesquels la capacité analytique langagière est davantage associée à des apprenants de niveau plus faible que de niveau plus élevé. Ils vont également dans le sens de la méta-analyse de Li (2015c) qui conçoit un rôle plus important à l'aptitude au début de l'apprentissage. Toutefois, cette situation s'explique probablement par le fait que les recherches sur l'aptitude ont principalement ciblé les apprenants en début d'apprentissage et qu'elles visaient uniquement les composantes liées à l'apprentissage explicite de l'aptitude. Les résultats de la présente étude semblent indiquer que l'aptitude intervient également à des stades plus avancés.

En somme, nos résultats sont en adéquation avec les prédictions des hypothèses de Li (2013) et de Dekeyser (2016) selon lesquelles la charge d'apprentissage dépend de la complexité de la structure et des conditions d'enseignement. L'aptitude intervient dans des conditions d'apprentissage

moyennement difficiles qui sont tributaires de la complexité de la structure, du soutien didactique offert et du niveau de connaissances des apprenants. Dans notre cas, comme la structure est complexe, un enseignement préalable a permis de diminuer la charge d'apprentissage pour les apprenants bénéficiant d'un enseignement de la forme au début ou pendant la tâche, et ceux-ci ont pu exploiter leur aptitude langagière. L'absence d'enseignement préalable pour le groupe après et l'absence complète d'enseignement pour le groupe témoin ont fait en sorte que les conditions d'apprentissage étaient trop lourdes pour que l'aptitude puisse avoir un quelconque rôle adjuvant.

Après avoir analysé en détail les résultats de l'étude, nous en explorons les répercussions sur le plan théorique et pratique dans les sections suivantes.

5.3 Contributions sur le plan théorique

Différentes positions théoriques ont été présentées pour justifier le moment d'intégrer un enseignement de la forme à une tâche ou à un contexte communicatif. À la lumière des résultats de notre étude, il semblerait que le stade d'acquisition auquel se trouvent les apprenants influe sur la validité des prédictions des différents modèles. Alors que les théories axées sur l'usage expliquant l'émergence des associations entre la forme et le sens d'une construction semblent mieux expliquer le processus d'acquisition initiale d'une structure, les prédictions de la théorie de l'acquisition des compétences semblent mieux rendre compte du processus d'acquisition à un stade plus avancé. En effet, cette dernière théorie a permis d'expliquer la procéduralisation observée des connaissances des apprenants de niveau avancé, et cette observation confirme les impressions d'Ellis (2015c) pour qui cette théorie permet davantage d'expliquer la consolidation d'une notion partiellement acquise.

En ce qui concerne l'aptitude langagière, nos résultats s'inscrivent dans les prédictions de Li (2013) et de Dekeyser (2016) selon lesquelles les contributions de l'aptitude sont tributaires du contexte d'apprentissage, notamment de la complexité de la structure en cause et de l'aide qu'apporte un enseignement. Un contexte d'apprentissage trop facile (structure simple et enseignement explicite) ou trop difficile (structure complexe et enseignement implicite) rend inopérant le rôle de l'aptitude. À ces prédictions, nous ajoutons que, dans le cas de situation d'apprentissage difficile, l'aptitude intervient lorsqu'un enseignement est donné au début ou pendant la tâche, alors qu'il interviendrait davantage lorsque l'enseignement est donné après la tâche ou en l'absence d'enseignement dans une situation d'apprentissage moins complexe (Li et coll., 2019).

Enfin, notre étude a fourni quelques données empiriques permettant d'étayer le modèle théorique de Skehan (2002, 2012, 2019) relativement au rôle de différentes composantes à différents stades d'acquisition. Alors que les prédictions de Skehan sur les composantes impliquées à des stades d'acquisition avancés étaient purement spéculatives, nous avons effectivement constaté une différenciation qui va dans le sens de ses prédictions : la capacité analytique langagière intervient à un stade moins avancé, alors que la capacité d'apprentissage implicite intervient à des stades plus avancés.

Après avoir exposé les contributions de la recherche sur le plan scientifique, dans la section qui suit, nous proposons quelques répercussions sur le plan pratique.

5.4 Retombées pédagogiques

Les questions de recherche de la présente étude sont motivées en bonne partie par des considérations didactiques. L'adoption de plus en plus massive d'un programme basé sur la tâche

dans divers contextes d'enseignement soulève des questions liées à la mise en oeuvre de ce type d'enseignement, notamment en ce qui concerne l'intégration d'un enseignement de la forme. Les enseignants qui désirent prévoir un enseignement d'une notion particulière dans le cadre d'une tâche disposent de très peu d'assises sur lesquelles reposer leurs choix quant au moment de procéder à un enseignement de la forme : au tout début de la tâche, pendant la tâche, ou après la tâche.

Cette étude a permis de répondre en partie à ces préoccupations. Les résultats obtenus montrent que, plutôt que de se fier à des recommandations générales qui s'appliqueraient dans tous les cas, il convient de prendre en considération les caractéristiques des apprenants à qui s'adresse l'enseignement. En l'occurrence, il a été remarqué qu'un enseignement d'une forme complexe au début d'une tâche n'est pas idéal dans le cas d'apprenants de niveau faible, alors qu'il l'est dans le cas d'apprenants de niveau plus avancé. En effet, les apprenants qui possédaient un niveau faible de connaissances sur la structure au début de la tâche ont profité davantage d'un enseignement de la forme pendant la tâche pour le développement de connaissances explicites et implicites, alors que ceux qui avaient plus de connaissances ont profité d'un enseignement de la forme au début de la tâche pour le développement de connaissances explicites et, dans une moindre mesure, pour celui des connaissances implicites.

Par conséquent, les enseignants peuvent orienter le choix du moment en fonction du niveau de connaissances de leurs apprenants et de la structure en question.

Dans notre étude, le niveau des apprenants au sein d'un même groupe était hétérogène, comme cela peut être le cas dans bien des contextes d'enseignement. À cela, nous proposons la solution suivante. Dans le cas de certaines tâches, comme celles que nous avons utilisées, il serait possible

pour l'enseignant de fournir les explications générales de la tâche devant toute la classe et de regrouper par la suite les apprenants en fonction de leur niveau de connaissances. Une fois les étudiants regroupés, l'enseignant peut planifier son enseignement de la forme en fonction du niveau de chaque groupe.

Pour ce qui est du rôle de l'aptitude, les retombées pédagogiques sont plus limitées, mais nous offrons tout de même la réflexion suivante.

Il serait très difficile pour un enseignant de contrôler l'aptitude des apprenants et de les placer dans une condition d'apprentissage optimale en fonction de l'ensemble des paramètres contextuels (complexité de la structure, caractéristiques de l'enseignement, niveau de connaissances des apprenants).

La plupart des études qui se sont intéressées aux interactions entre aptitude et interaction ont adopté une méthodologie qui cherchait à contrôler le pouvoir explicatif de certaines variables au regard de l'efficacité d'un traitement en procédant à des corrélations ou à des régressions entre les gains liés à l'apprentissage et ces variables. Très peu d'études ont présélectionné des participants en fonction de caractéristiques individuelles qu'ils présentaient au début de l'étude et ont attribué ces participants à des conditions d'enseignement censées avantager ou non certains types d'apprenants. L'état des connaissances sur le profil d'apprenants, notamment en ce qui concerne l'aptitude langagière, est encore fragmentaire et il n'est pas facile d'identifier un traitement adéquat en fonction d'un type de caractéristiques (Dekeyser, 2019; Li, 2019). Les facteurs qui interviennent dans l'apprentissage sont complexes et multiples. Néanmoins, l'accumulation de connaissances sur les caractéristiques individuelles d'apprenants et le développement d'outils qui mesurent avec précision et facilité le profil d'apprentissage individuel d'apprenants de L2 permettent d'envisager

l'avènement d'un apprentissage personnalisé qui pourrait renforcer l'apprentissage de chaque apprenant.

À l'heure actuelle, il semble hasardeux sur le plan pratique et éthique de présélectionner des apprenants en fonction de leurs caractéristiques au début d'un cours de L2 et de leur proposer un traitement particulier. D'autant plus que les interactions liées à l'apprentissage peuvent changer en fonction du niveau de connaissances des apprenants, facteurs très dynamiques puisque les apprenants peuvent évoluer grandement à ce chapitre tout au long d'un cours de langue. Vuong et Wong (2019) suggèrent une approche où tous les apprenants seraient intégrés au sein d'un même groupe et recevraient un enseignement général commun, mais pourraient être par la suite placés en petits groupes en fonction de certaines caractéristiques et recevoir un traitement particulier. Cette approche pourrait également être complétée par le recours à des programmes informatisés d'apprentissage personnalisé. Il s'agit assurément d'une avenue plus prometteuse et plus pratique.

Évidemment ces conclusions découlent du contexte spécifique de notre étude qui comporte certaines limites dont nous ferons état ci-dessous.

5.5 Limites

L'apprentissage est tributaire de nombreuses variables et il n'est pas possible de les contrôler toutes au sein d'une même étude. Par exemple, nous avons choisi une structure jugée complexe. Dans le cas d'une structure simple, les résultats pourraient être différents; il se pourrait qu'un enseignement d'une notion simple au début d'une tâche pour des apprenants d'un niveau faible soit plus efficace qu'un enseignement pendant la tâche.

Il n'a pas été toujours possible d'assister aux séances d'enseignement dans les salles de classe, comme certains enseignants ne souhaitent pas qu'on vienne observer leur enseignement. Toutefois, le détail de l'enseignement a été passé en revue avec chaque enseignant avant chaque intervention, le matériel était très précis sur chaque étape du déroulement et le chercheur a rencontré les enseignants après les tâches pour s'assurer que le déroulement de la séquence avait été respecté. En outre, toutes les étapes des tâches étaient minutées, ce qui aidait les enseignants à bien respecter le protocole de recherche.

Ensuite, les instruments que nous avons utilisés peuvent également limiter les conclusions de l'étude. Même si de nombreuses études ont confirmé le fait que le test de jugement de la grammaticalité mesure des connaissances explicites et le test d'imitation sollicitée mesure des connaissances implicites, certaines études récentes laissent entendre qu'il s'agirait plutôt de connaissances explicites automatisées. Le fait que les connaissances implicites des participants se sont atténuées au post-test différé soutient également cette possibilité, puisque les connaissances implicites sont généralement plus stables. Deux interventions au sein d'une relative courte période ne permettent probablement pas un développement appréciable de connaissances implicites, processus qui prend normalement plus de temps. Reconnaissons néanmoins que les deux tests mesurent des connaissances différentes et que, même si le test d'imitation sollicitée mesurait des connaissances explicites automatisées plutôt que des connaissances implicites, les connaissances automatisées sont fonctionnellement équivalentes à celles de connaissances implicites (Dekeyser, 2015).

En outre, comme le montre l'étude de Bokander et Bylund (2019) publiée tout récemment, la validité du test LLAMA n'est peut-être pas telle qu'elle nous permette d'émettre des conclusions

très solides. Vu l'intérêt grandissant envers l'aptitude langagière, il est à prévoir que certains tests plus valides seront bientôt proposés.

En conséquence, les futures recherches qui s'intéresseront à ces questions pourront modifier certaines variables (p. ex. structures simples et complexes) et certaines modalités d'enseignement (oral et écrit, enseignement explicite et implicite, rétroaction corrective, tâches ouvertes et fermées).

En outre, d'autres variables modératrices pourraient être explorées. Le choix de contrôler l'aptitude langagière est justifié par le fait qu'il s'agit d'une caractéristique individuelle qui semble jouer un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue (Li, 2017). Toutefois, la mémoire de travail est également une caractéristique individuelle qui dispose d'un certain pouvoir explicatif comme l'ont montré des études expérimentales (Kim, Payant et Pearson, 2015; Li et coll., 2019; Trofimovich et coll., 2007). Dans le cadre d'études subséquentes, il serait intéressant de voir en quoi les capacités liées à la mémoire de travail pourraient moduler l'apprentissage d'une forme grammaticale selon moment où l'enseignement est effectué au sein d'une tâche.

Si l'enseignement des langues basé sur la tâche veut s'imposer sur le plan pratique, nous devons disposer de données empiriques suffisantes qui sauront répondre aux préoccupations des enseignants.

5.6 Conclusion

La présente étude s'est intéressée au moment où a lieu un enseignement de la forme au sein d'une tâche. L'enseignement des langues par la tâche est une approche d'enseignement qui s'impose autant sur le plan théorique que pratique, toutefois, certaines options didactiques au sein de cette

approche ne sont pas bien précisées, notamment, la place que devrait occuper un enseignement de la forme. Or, devant des recommandations souvent contradictoires, les enseignants qui souhaitent s'engager dans un enseignement par la tâche ne savent pas quel serait le meilleur moment pour procéder à un enseignement de la forme au sein d'une tâche. Cette étude a permis de répondre en partie à ces préoccupations en montrant que l'efficacité de l'enseignement peut être modulée en fonction de la complexité de la notion en question et du niveau de connaissances des apprenants. En outre, cette étude a testé les prédictions de certaines hypothèses théoriques et tend à montrer que ces théories ne s'appliquent pas dans la même mesure selon les contextes d'apprentissage. Nous avons également remarqué que l'aptitude joue un rôle modérateur dans certaines conditions, quoique ce rôle est plutôt limité. Nous souhaitons que la présente étude puisse inspirer de futurs travaux de recherche qui pourront contribuer à une intégration réussie de l'enseignement des langues basé sur la tâche au bénéfice des enseignants et des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, R. et Newton, J. (2009). TBLT in Asia: Constraints and opportunities. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19(1), 1-17. Repéré à http://www.chineseupress.com/chineseupress/journal/AJELT19/AJELT19_1-18.pdf
- Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in second language acquisition*, 28(4), 543-574. doi: 10.1017/S0272263106060268
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406. doi: [10.1037/0033-295X.89.4.369](https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369)
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Aron, A., Aron, E.N. et Coups, E.J. (2005). *Statistics for the behavioral and social sciences: A brief course* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189–208. doi:10.1016/S0021-9924(03)00019-4
- Bartning, I. et Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies*, 14, 281–299. doi: 10.1017/S0959269504001802
- Benson, S. et DeKeyser, R. (2018). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, Prépublication. doi: 10.1177/2F1362168818770921
- Bokander, L. et Bylund, E. (2019), Probing the Internal Validity of the LLAMA Language Aptitude Tests. *Language Learning*. Prépublication. doi:10.1111/lang.12368
- Bonilla, C. (2012). Testing processability theory in L2 Spanish: Can readiness or markedness predict development? (Thèse de doctorat inédite). University de Pittsburgh.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. doi: [10.1016/j.system.2011.07.009](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009)
- Bowles, M. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute? *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 247-271. doi: [10.1017/S0272263110000756](https://doi.org/10.1017/S0272263110000756)
- Breen, M. P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. Dans R. K. Johnson (dir.), *The second language curriculum* (p. 187–206). Cambridge : Cambridge University Press.

Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching, *The Language Learning Journal*, 44(4), 381-400, doi: [10.1080/09571736.2015.1039566](https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1039566).

Bygate, M., Skehan, P. and Swain, M. (dir.) 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow : Pearson Education.

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. doi: [10.1093/applin/I.1.1](https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1)

Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. Dans C. Candlin et D. Murphy (dir.), *Language learning tasks* (p. 5-22). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in intensive Foreign language training. Dans R. Glaser (dir.), *Training, research, and education*. New York, NY : Wiley.

Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. Dans K. C. Diller (dir.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (p. 83-118). Rowley, MA : Newbury House.

Carroll, J. B. et Sapon, S. M. (1959). *Modern languages aptitude test—form a*. New York, NY : The Psychological Corporation.

Celce-Murcia, M., et Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's Course* (2^e éd.). Boston, MA : Heinle & Heinle.

Centre d'enseignement du français. (2017). Qui sommes-nous? Repéré à <https://www.mcgill.ca/flc/fr/qui-sommes-nous>.

Cerezo, L., Caracas, A. et Leow, R. (2016). The effectiveness of guided induction versus deductive instruction on the development of complex Spanish gustar structures: An analysis of learning outcomes and processes. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 265-291. doi: [10.1017/S0272263116000139](https://doi.org/10.1017/S0272263116000139)

Cochran, J. L., McCallum, R. S. et Bell, S. M. (2010). Three A's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning?. *Foreign Language Annals*, 43(4), 566-582. doi: [10.1111/j.1944-9720.2010.01102.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01102.x)

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2^e éd.). New York : Academic Press.

Collins, L., Trofimovich, P., White, J., Cardoso, W. et Horst, M. (2009). Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. *Modern Language Journal*, 93(3), 336-353. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00894.x>

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170. doi: [10.1515/iral.1967.5.1-4.161](https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161)

Daneman, M. et Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 19(4), 450-466. doi: [10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)

De Costa, P. I., Valmori, L. et Choi, I. (2017). Qualitative research methods. Dans Loewen, S. et Sato, M. (dir.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York, NY : Routledge.

de Graaff, R. et Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. Dans M. Long et C. Doughty (dir.), *The handbook of language teaching* (p. 726-755). Malden, MA : Wiley-Blackwell.

DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in second language acquisition*, 17(3), 379-410. Récupéré à https://www.jstor.org/stable/44488491?seq=1#page_scan_tab_contents

DeKeyser, R. (1997). BEYOND EXPLICIT RULE LEARNING: Automatizing Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 195-221. Récupéré à https://www.jstor.org/stable/44488683?seq=1#page_scan_tab_contents

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 42-63). Cambridge, England : Cambridge University Press.

DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533. doi: [10.1017/S0272263100004022](https://doi.org/10.1017/S0272263100004022)

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long, (dir.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 249

DeKeyser, R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(S1), 1-25. doi: [10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x](https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x)

DeKeyser, R. M. (2007). Skill acquisition theory. Dans B. VanPatten et J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (p. 91-113). Mahwah, NJ : Erlbaum.

DeKeyser, R. M. (2012). Interactions between individual differences, treatments, and structures in SLA. *Language Learning*, 62(S2), 189-200. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00712.x>

DeKeyser, R. M. (2015). Skill acquisition theory. Dans B. VanPatten et J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2e éd., p. 94-134). Mahwah, NJ : Erlbaum.

DeKeyser, R. M. (2016). Of moving targets and chameleons. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 353-363. doi: [10.1017/S0272263116000024](https://doi.org/10.1017/S0272263116000024)

DeKeyser, R. M. (2017). Knowledge and skill in ISLA. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.) *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. (p. 15-32). Abingdon : Routledge.

DeKeyser, R. M. (2019). The Future of Language Aptitude Research. Dans Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li et R.L. Sparks (dir.), *Language Aptitude: Advancing Theory, Testing, Research and Practice*. (p. 317-329). New York : Routledge.

DeKeyser, R. et Koeth, J. (2011). Cognitive aptitudes for second language learning. Dans E. Hinkle (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (vol 2, p. 395–406). London : Routledge.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY : Simon and Schuster.

Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York : Routledge.

Dörnyei, Z. et Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 589–630). Oxford : Blackwell.

Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 256–310). Malden, MA : Blackwell.

Doughty, C. et Williams, J. (dir.), (1998). *Focus-on-form in classroom second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Doughty, C. J., Campbell, S. G., Mislevy, M. A., Bunting, M. F., Bowles, A. R., et Koeth, J. T. (2010). Predicting near-native ability: The factor structure and reliability of Hi-LAB. Dans M.T. Prior, Y. Watanabe, et S. K. Lee (dir.), *Selected proceedings of the 2008 second language research forum* (p. 10–31). Somerville, MA : Cascadia Proceedings Project. Repéré à www.lingref.com, document 2382.

East, M. (2012). *Task-based language teaching from the teachers' perspective: Insights from New Zealand*. Philadelphia, PA : John Benjamins.

East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 50(3), 412-424. doi:10.1017/S026144481700009X

Ellis, N. C. (dir.), (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA : Academic Press.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352. doi: <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>

Ellis, N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. Dans C. Sanz and R. P. Leow (dir.), *Implicit and explicit language learning: Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism* (p. 35-47). Washington, DC : Georgetown University Press.

Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. Dans P. Rebuschat (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 3–23). Philadelphia, PA : John Benjamins.

Ellis N.C. (2017). Implicit and Explicit Knowledge About Language. Dans J. Cenoz, D. Gorter et S. May (dir.) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3e éd., p. 113-124). Suisse : Springer, Cham

Ellis, N. C. et Wulff, S. (2015). Usage-based Approaches to SLA. Dans B. VanPatten et J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2^e éd., p. 75-93). New York : Routledge.

Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *Tesol Quarterly*, 27(1), 91-113. doi: 10.2307/3586953

Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language learning*, 51(1), 1-46. doi: [10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x)

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK : Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-72. doi: [10.1017/S0272263105050096](https://doi.org/10.1017/S0272263105050096)

Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 27(3), 431-463. doi: [10.1093/applin/aml022](https://doi.org/10.1093/applin/aml022)

- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. doi: [10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x](https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x)
- Ellis, R. (2012). *Second language classroom research and language pedagogy*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2015a). Form-focused instruction and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. Dans P. Rebuschat (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 417-442). Amsterdam : John Benjamins.
- Ellis, R. (2015b), Researching Acquisition Sequences: Idealization and De-idealization in SLA. *Language Learning*, 65, 181-209. doi:[10.1111/lang.12089](https://doi.org/10.1111/lang.12089)
- Ellis, R. (2015c). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. doi: [10.1177/1362168816628627](https://doi.org/10.1177/1362168816628627)
- Ellis, R., (2017a). Task-Based Language Teaching. Dans S. Loewen et M. Sato (dir.) *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (p. 108-125) Abingdon : Routledge.
- Ellis, R. (2017b). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526. doi:[10.1017/S0261444817000179](https://doi.org/10.1017/S0261444817000179)
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23(4), 454-475. doi: [10.1177/1362168818765315](https://doi.org/10.1177/1362168818765315)
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. et Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning*. Bristol : Multilingual Matters.
- Ellis, R. et Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London : Routledge.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Erlam, R. (2005). Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research*, 9(2), 147-171. doi: [10.1191/1362168805lr161oa](https://doi.org/10.1191/1362168805lr161oa)

Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics*, 27(3), 464-491. <https://doi.org/10.1093/applin/aml001>

Erlam R. et Akukura, M. (2016). New Developments in the Use of Elicited Imitation. Dans A. Mackey et E. Marsden (dir.) *Advancing Methodology and Practice: The IRIS Repository of Instruments for Research into Second Languages* (p. 93-111). New York : Routledge

Farley, A. et McCollam, K. (2004). Learner readiness and L2 production in Spanish: Processability theory on trial. *Estudios de Linguística Aplicada*, 40, 47–69. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/ae04/b0c71c32b8d6d6d5aedaf7e047aec227fb45.pdf>

Forsberg, F. et Bartning, I. (2010). Can linguistic features discriminate between the communicative CEFR-levels? : A pilot study of written L2 French. Dans *Communicative proficiency and linguistic development : Intersections between SLA and language testing* (p.133-157). European second language association. Repéré à <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A391851&dswid=9927>

Gass, S. (2009). A survey of SLA research. Dans Ritchie, W. et Bhatia, T. (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 3–28). Bingley, UK : Emerald.

Genesee, F. et Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-based language Education*, 1(1), 3-33. doi: <https://doi-org.proxy3.library.mcgill.ca/10.1075/jicb.1.1.02gen>

Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Éditions CEC.

Godfroid, A., Loewen, S., Jung, S., Park, J. H., Gass, S. et Ellis, R. (2015). Timed and untimed grammaticality judgments measure distinct types of knowledge: Evidence from eye-movement patterns. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 269-297. doi: [10.1017/S0272263114000850](https://doi.org/10.1017/S0272263114000850)

Godfroid, Kim, Hui et Isbell (2018), Validating implicit and explicit L2 knowledge measures: a research synthesis. Second Language Research Forum. Repéré à https://slrf2018.ca/wp-content/uploads/2018/10/FR_programme.pdf.

Goldschneider, J. M. et DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants. *Language learning*, 51(1), 1-50. doi: [10.1111/1467-9922.00147](https://doi.org/10.1111/1467-9922.00147)

Goo, J., Granena, G. Yilmaz, Y. et Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris and Ortega (2000) revisited and updated. Dans P. Rebuschat (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 443-482). Amsterdam : John Benjamins.

Granena, G. (2013). Cognitive aptitudes for second language learning and the LLAMA language aptitude test. Dans G. Granena et M. Long (dir.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (p. 105-129). Amsterdam : John Benjamins.

Granena, G. (2016). Cognitive aptitudes for implicit and explicit learning and information-processing styles: An individual differences study. *Applied psycholinguistics*, 37(3), 577-600. doi: [10.1017/S0142716415000120](https://doi.org/10.1017/S0142716415000120)

Granena, G. et Y. Yilmaz. (2019). Cognitive Aptitudes for Explicit and Implicit Learning. Dans Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li et R.L. Sparks (dir.), *Language Aptitude: Advancing Theory, Testing, Research and Practice*. (p. 238-256). New York : Routledge.

Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. et Ehrman, M. (2000). A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390-405. Repéré à https://www.jstor.org/stable/330568?seq=1#page_scan_tab_contents.

Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgement tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-27. doi: [10.1017/S0272263113000041](https://doi.org/10.1017/S0272263113000041)

Hondo, J. (2015). Teaching English Grammar in Context: The Timing of Form-Focused Intervention. Dans M. Christison, D. Christian, P. Duff et N. Spada (dir.), *Teaching and learning english grammar : Research findings and future directions* (Global research on teaching and learning english). New York, NY : Routledge.

Housen, A. et Pierrard, M (2006). Investigating instructed second language acquisition. Dans A. Housen and M. Pierrard (dir.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (p. 12-27). Berlin : Mouton de Gruyter.

Housen, A. et Simoens, H. (2016). Introduction: Cognitive Perspectives On Difficulty And Complexity In L2 Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 163-175. doi:10.1017/S0272263116000176

Howard, M. (2008). Morpho-syntactic development in the expression of modality: The subjunctive in French L2 acquisition. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11, 171-192. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19921/21783>

Hulstijn, J. H. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. Dans P. Rebuschat (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 25-46). Amsterdam : John Benjamins.

Hulstijn, J. H. et de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA*

Review, 11, 97–113. Repéré à

https://pure.uva.nl/ws/files/2136825/165033_Hulstijn_De_Graaff_1994.pdf

Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL : National Council of Teachers of English.

Hwu, F., Pan, W. et Sun, S. (2014). Aptitude-treatment interaction effects on explicit rule learning: A latent growth curve analysis. *Language Teaching Research*, 18(3), 294-319. doi: [10.1177/1362168813510381](https://doi.org/10.1177/1362168813510381)

James, W. 1890. *Principles of Psychology*, 2 vols. New York : Holt.

Jean, G. et Simard, D. (2011), Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring?. *Foreign Language Annals*, 44, 467-494. doi:[10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x)

Kang, Sok et Han (2018). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*. Prépublication. doi: [10.1177/1362168818776671](https://doi.org/10.1177/1362168818776671)

Kim, J., (2014). Timing of form-focused instruction and development of implicit vs. explicit knowledge. *English Teaching*, 69(2), 123-147.

Kim, Y., Payant, C., & Pearson, P. (2015). The intersection of task-based interaction, task complexity, and working memory. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 549–581. doi:[10.1017/S0272263114000618](https://doi.org/10.1017/S0272263114000618).

Kim, J. et Nam, H. (2017). MEASURES OF IMPLICIT KNOWLEDGE REVISITED: Processing Modes, Time Pressure, and Modality. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 431-457. doi:[10.1017/S0272263115000510](https://doi.org/10.1017/S0272263115000510)

Kormos, J. et Sáfár, A. (2008). Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 261-271. doi: [10.1017/S1366728908003416](https://doi.org/10.1017/S1366728908003416)

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ : PrenticeHall.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London : Longman.

Krashen, S., et Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford : Pergamon.

LaBerge, D. (1995). *Attentional processing: The brain's art of mindfulness*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

LaBerge, D., Auclair, L. et Seiroff, E. (2000). Preparatory attention: Experiment and theory. *Consciousness and Cognition*, 9(3), 396-434. doi: [10.1006/ccog.1999.0429](https://doi.org/10.1006/ccog.1999.0429)

Language Learning and Testing Foundation. (2019). Modern Language Aptitude Test. Repéré à <https://lltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/modern-language-aptitude-test-2/>

Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263-280. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>

Larsen-Freeman, D., and Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London : Longman.

Leow, R. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach*. New York : Routledge, Taylor et Francis Group.

Li, S. (2013). The interactions between the effects of implicit and explicit feedback and individual differences in language analytic ability and working memory. *The Modern Language Journal*, 97(3), 634-654. doi: [10.1111/j.1540-4781.2013.12030.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12030.x)

Li, S. (2014). The interface between feedback type, L2 proficiency, and the nature of the linguistic target. *Language Teaching Research*, 18(3), 373-396. doi: [10.1177/1362168813510384](https://doi.org/10.1177/1362168813510384)

Li, S. (2015a). The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research. *Applied Linguistics*, 36(3), 385-408.

Li, S. (2015b). The construct validity of language aptitude: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 1-40.

Li, S. (2015c). Working memory, language analytical ability and L2 recasts. Dans Z. E. Wen, M. Mota et A. McNeill (dir.), *Working memory in second language acquisition and processing* (139-160) Bristol : Multilingual Matters.

Li, S. (2016). The construct validity of language aptitude. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 801-842. doi:10.1017/S027226311500042X

Li, S. (2019). Six Decades of Language Aptitude Research: A Comprehensible and Critical Review. The Future of Language Aptitude Research. Dans Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li et R.L. Sparks (dir.), *Language Aptitude: Advancing Theory, Testing, Research and Practice* (p. 78-96). New York : Routledge.

Li, S., Zhu, Y. et Ellis, R. (2016a). Task-based versus task-supported language instruction: An experimental study. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 205–229. doi: [10.1017/S0267190515000069](https://doi.org/10.1017/S0267190515000069)

Li, S., Zhu, Y. et Ellis, R. (2016b). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276-295. doi: [10.1111/modl.12315](https://doi.org/10.1111/modl.12315)

Li, S., Ellis, R. et Zhu, Y. (2019). The associations between cognitive ability and L2 development under five different instructional conditions. *Applied Psycholinguistics*, 40(3), 693-722. doi:10.1017/S0142716418000796

Lightbown, P. M. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. Dans Z. Han (dir.), *Understanding second language process* (p. 27-44). Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Lightbown, Patsy. (1998). The importance of timing in focus on form. Dans D. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (177–196). Cambridge : Cambridge University Press.

Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R.,...Doughty, C. J. (2013). Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language Learning*, 63(3), 530-566. doi: [10.1111/lang.12011](https://doi.org/10.1111/lang.12011)

Loewen, S. et Plonsky, L. (2015). *An A-Z of applied linguistics research methods*. New York, NY : Palgrave.

Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359–382. doi: 10.2307/3586253

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. Dans K. Hyltenstam et M. Pienemann (dir.), *Modelling and assessing second language acquisition* (p. 77–100). Clevedon : Multilingual Matters.

Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. Dans L. Beebe (dir.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. (p. 115–141). Rowley, MA : Newbury House.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. de Bot, R. Ginsberg et C. Kramsch (dir.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. (p. 39-52). Amsterdam : John Benjamins.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie et T. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). San Diego,

CA : Academic Press.

Long, M. H. (dir.), (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford, UK : Wiley-Blackwell.

Long, M. et Robinson, P. (1998). Focus-on-form: Theory, research and practice. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus-on-form in classroom second language acquisition* (p. 15–41). Cambridge : Cambridge University Press.

Loschky, L. et Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. Dans G. Crookes et S. Gass (dir.), *Tasks and language learning: integrating theory and practice* (p. 123–167). Clevedon : Multilingual Matters.

Mackey, A. et Gass, S. M. (2015). Input, Interaction and Output in Second Language Acquisition. Dans B. VanPatten et J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2^e éd., p. 180-206). New York : Routledge.

McManus, K. et Mitchell, R. (2015). Subjunctive use and development in L2 French: A longitudinal study. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 42-73. doi: [10.1075/lia.6.1.02mcm](https://doi.org/10.1075/lia.6.1.02mcm)

Meara, P. (2005). *LLAMA language aptitude tests: The Manual*. Lognostics : University of Swansea. Repéré à www.lognostics.co.uk/tools/llama.

Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion (2018). Référentiel commun en francisation. Repéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/referentiel-commun.html?vi=1>

Mitchell, A. E., Jarvis, S., O'Malley, M. et Konstantinova, I. (2015). Working memory measures and L2 proficiency. Dans Z. Wen, M. Borges et A. McNeill (dir.), *Working memory in second language acquisition and processing* (p. 270-283). United Kingdom : Multilingual Matters.

Nader, K. (2003). Memory traces unbound. *Trends in Neurosciences*, 26, 65–72. doi: [10.1016/S0166-2236\(02\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(02)00042-5)

Nassaji, H., et S. Fotos. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York, NY : Routledge.

Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. Dans M. H. Long et C. J. Doughty (dir.), *Handbook of language teaching* (p. 578–594). Oxford, UK : Blackwell.

- Norris, J. M. et Ortega, L. (2000). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analysis review. *Language Learning*, 51(1), 157-213. doi: [10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x)
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, R.-U : Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York : McGraw-Hill.
- O'Connor DiVito, N. (1997). *Patterns across spoken and written French: Empirical research on the interaction among forms, functions and genres*. Boston : Houghton Mifflin.
- Office québécois de la langue française. (2019). Généralités sur le subjonctif. Repéré à http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4236
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pica, T. (1983). Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 69-78. doi: [10.1017/S0272263100000309](https://doi.org/10.1017/S0272263100000309)
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214. doi: [10.1017/S0272263100005015](https://doi.org/10.1017/S0272263100005015)
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79. doi: [10.1093/applin/10.1.52](https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52)
- Pimsleur, P. (1966). Testing foreign language learning. Dans Albert Valdman (dir.), *Trends in language teaching*. New York : McGraw-Hill Company.
- Plonsky, L. (2017). Quantitative research methods. Dans Loewen, S. et Sato, M. (dir.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York, NY : Routledge.
- Plonsky, L. et Oswald, F. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878–912. doi: <https://doi.org/10.1111/lang.12079>
- Ponti Medeiros, C. A. (2017). *The Role of Explicit and Implicit Instruction in the L2 Acquisition of Differential Object Marking in Spanish* (Thèse de doctorat inédite). Purdue University.
- Poplack, S. (1989). The care and handling of a megacorporus: The Ottawa-Hull French project. Dans R. Fasold et D. Schiffrin (dir.), *Language change and variation* (p. 411–451). Amsterdam : John Benjamins. doi: [10.1075/cilt.52.25pop](https://doi.org/10.1075/cilt.52.25pop)

- Poplack, S. (1990). Prescription, intuition et usage : le subjonctif français et la variabilité inhérente. *Langage et société*, 54, 5–33. Doi: 10.3406/lsoc.1990.2499
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Quinn, P. (2014). *Delayed versus immediate corrective feedback on orally produced passive errors in English* (Thèse de doctorat inédite). Université de Toronto.
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855–863. doi: [10.1016/S0022-5371\(67\)80149-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80149-X)
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J., et Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow, Essex, England : Longman.
- Robinson, P. (2005). Cognitive Complexity and Task Sequencing: Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1). 1-32. doi:10.1515/iral.2005.43.1.1
- Robinson, P. (2007). Aptitudes, abilities, contexts, and practice. Dans R. M. DeKeyser (dir.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (p. 256–286). Cambridge : Cambridge University Press.
- Rodríguez Silva, L. H. (2017). *The role of cognitive individual differences and learning difficulty in instructed adults' explicit and implicit knowledge of selected L2 grammar points: A study with Mexican learners of English* (Thèse de doctorat inédite). University d'Essex.
- Rodríguez Silva, L. H. et Roehr-Brackin, K. (2016). Perceived learning difficulty and actual performance: Explicit and implicit knowledge of L2 English grammar points among instructed adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 317-340. doi: [10.1017/S0272263115000340](https://doi.org/10.1017/S0272263115000340)
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. New York : Routledge.
- Rogers, V., Meara, P., Aspinall, R., Fallon, L., Goss, T., Keey, E. et Thomas, R. (2016). Testing aptitude. *EUROSLA Yearbook*, 16(1), 179-210. doi: [10.22599/jesla.24](https://doi.org/10.22599/jesla.24)
- Sáfár, A. et Kormos, J. (2008). Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 261-271. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728908003416>

Samuda, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. Dans M. Bygate, P. Skehan et M. Swain (dir.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (p. 119–140). Harlow : Longman.

Samuda, V. et Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Houndmills: Palgrave.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158. doi: [10.1093/applin/11.2.129](https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129)

Segalowitz, N. et Lightbown, P. M. (1999). Psycholinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 43-63. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190599190032>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Sheen, Y. (2007). The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition* (p. 301–322). Oxford: Oxford University Press.

Shintani, N. (2015). The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for Young Beginner Learners. *TESOL Quarterly*, 49, 115–140. doi: [10.1002/tesq.166](https://doi.org/10.1002/tesq.166)

Shintani, N. (2017). The Effects Of The Timing Of Isolated FFI On The Explicit Knowledge And Written Accuracy Of Learners With Different Prior Knowledge Of The Linguistic Target. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 129-166. doi:10.1017/S0272263116000127

Shintani, N. et Aubrey, S. (2016), The Effectiveness Of Synchronous And Asynchronous Written Corrective Feedback On Grammatical Accuracy Dans A Computer-Mediated Environment. *The Modern Language Journal*, 100, 296-319. doi:[10.1111/Modl.12317](https://doi.org/10.1111/Modl.12317)

Skehan, P. (1982). *Memory and motivation in language aptitude testing* (Thèse de doctorat inédite). University de Londres.

Skehan, P. (1998a). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.

Skehan, P. (1989b). *Individual differences in second language learning*. London : Edward Arnold.

Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. Dans P. Robinson (dir.), *Individual differences and instructed language learning* (p. 69-93). Amsterdam : John Benjamins.

Skehan, P. (2012). Language aptitude. Dans S. Gass et A. Mackey (dir.), *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York, NY : Routledge Handbooks.

Skehan, P. (2016). Foreign language aptitude, acquisitional sequences, and psycholinguistic processes. *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition*, 17-40. doi: [10.1075/bpa.3.02ske](https://doi.org/10.1075/bpa.3.02ske)

Skehan, P. (2019). Language Aptitude Implicates Language and Cognitive Skills. Dans Z. E. Wen, P. Skehan, A. Biedroń, S. Li et R.L. Sparks (dir.), *Language Aptitude: Advancing Theory, Testing, Research and Practice*. (p. 56-77). New York : Routledge.

Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30(2), 73-87.
doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>

Spada, N. (2005). Conditions and challenges in developing school-based SLA research programs. *The Modern Language Journal*, 89(3), 328-338. doi: [10.1111/j.1540-4781.2005.00308.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00308.x)

Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W. et Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18, 453–473. doi: [10.1177/1362168813519883](https://doi.org/10.1177/1362168813519883)

Spada, N. et Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83, 1–22. doi: [10.1111/0026-7902.00002](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00002)

Spada, N. et Lightbown, P. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207. doi: [10.2307/40264447](https://doi.org/10.2307/40264447)

Spada, N. et Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308. doi: [10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x)

Spada, N., Li-Ju S. et Tomita, Y. (2015). Validating an elicited imitation task as a measure of implicit knowledge: Comparison with other validation studies. *Language Learning*, 65(3), 723-751. doi: [10.1111/lang.12129](https://doi.org/10.1111/lang.12129)

Suzuki, Y. and DeKeyser, R. (2015), Comparing Elicited Imitation and Word Monitoring as Measures of Implicit Knowledge. *Language Learning*, 65, 860-895. doi: [10.1111/lang.12138](https://doi.org/10.1111/lang.12138)

Suzuki, Y. et DeKeyser, R. (2017). The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: Insights from individual differences in cognitive aptitudes. *Language Learning*, 67(4), 747-790. doi: [10.1111/lang.12241](https://doi.org/10.1111/lang.12241)

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235-253). Rowley, MA : Newbury House.

Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. *Foreign language acquisition research and the classroom*, 91-103.
doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans Cook, G. et B. Seidlhofer (dir.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson* (p. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Tagarelli, K. M., Ruiz, S., Vega, J. L. M. et Rebuschat, P. (2016). Variability in second language learning: The roles of individual differences, learning conditions, and linguistic complexity. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 293-316.
doi: [10.1017/S0272263116000036](https://doi.org/10.1017/S0272263116000036)

Trofimovich, P., Ammar, A. et Gatbonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition* (p. 144–171). Oxford : Oxford University Press.

Turner, M. L. et Engle, R. W. (1989). Is working memory capacity task dependent? *Journal of Memory and Language*, 28(2), 127-145. Doi: [10.3389/fpsyg.2013.00433](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00433)

Ullman, M. T. (2015). The declarative/procedural model. Dans B. VanPatten et J. Williams (dir.) *Theories in second language acquisition: An introduction* (2^e éd., p.135-158). New York, NY : Routledge.

Vafaei, P., Suzuki, Y. et Kachisnke, I. (2017). Validating grammaticality judgment tests: Evidence from two new psycholinguistic measures. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 59-95. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263115000455>.

Valeo, A. et Spada, N. (2016). Is there a better time to focus on form? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly*, 50(2), 314-339. Doi: [10.1002/tesq.222](https://doi.org/10.1002/tesq.222)

Van den Branden, K. (dir.), (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. *The Routledge handbook of English language teaching*, 238-251.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ : Greenwood Publishing Group.

- VanPatten, B. (2004). Input Processing in SLA. Dans B. VanPatten (dir.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (p. 5-31). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- VanPatten, B. et Williams, J. (dir.), (2015). *Theories in second language acquisition : An introduction* (2^e éd., Second language acquisition research series). New York : Routledge.
- Vatz, K., Tare, M., Jackson, S. R. et Doughty, C. J. (2013). Aptitude-treatment interaction studies in second language acquisition. Dans G. Granena et M. H. Long (dir.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (p. 273– 292). Amsterdam: John Benjamins.
- Wen, Z., Mota, M. B. et McNeill, A. (2015). *Working memory in second language acquisition and processing*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Wen, Z. E., Biedroń, A. et Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1-31.
doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444816000276>
- Wen, Z., Skehan, P., Biedroń, A., Li, S. et Sparks, R. (2019). *Language aptitude : Advancing theory, testing, research and practice*. New York, NY: Routledge.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied linguistics*, 8(2), 95-110. doi: [10.1093/applin/8.2.95](https://doi.org/10.1093/applin/8.2.95).
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 7(2), 133-161.
doi: [10.1177/026765839100700205](https://doi.org/10.1177/026765839100700205)
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabus*. Oxford : Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow : Addison Wesley Longman.
- Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Yalçın, S. et Spada, N. (2016). Language aptitude and grammatical difficulty: An EFL classroom based study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 239-263.
Doi: [10.1017/S0272263115000509](https://doi.org/10.1017/S0272263115000509)
- Yalçın, S., Çeçen, S. et Erçetin, G. (2016). The relationship between aptitude and working memory: An instructed SLA context. *Language Awareness*, 25(1-2), 144-158. doi: [10.1080/09658416.2015.1122026](https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122026)
- Yilmaz, Y. (2013). Relative effects of explicit and implicit feedback: The role of working memory capacity and language analytic ability. *Applied Linguistics*, 34(3), 344-368. doi: [10.1093/applin/ams044](https://doi.org/10.1093/applin/ams044)

Yilmaz, Y. et Granena, G. (2016). The role of cognitive aptitudes for explicit language learning in the relative effects of explicit and implicit feedback. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 147–161. doi:10.1017/S136672891400090X

Yilmaz, Y. et Koylu, L. (2016). The interaction between feedback exposure condition and phonetic coding ability. Dans G. Granena, D. O. Jackson et Y. Yilmaz (dir.), *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition* (p. 303–326). Amsterdam, The Netherlands : John Benjamins Publishing Company.

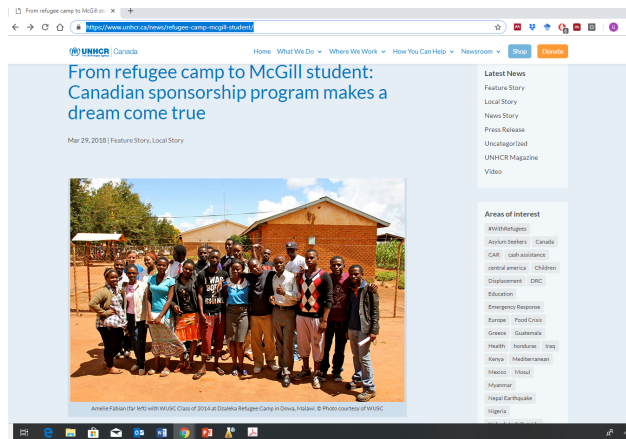
Zhang, R. (2015). Measuring university-level L2 learners' implicit and explicit linguistic knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 457-486.
doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263114000370>

Zhang, X. and Lantolf, J. P. (2015), Natural or Artificial: Is the Route of L2 Development Teachable?. *Language Learning*, 65, 152-180. doi:[10.1111/lang.12094](https://doi.org/10.1111/lang.12094)

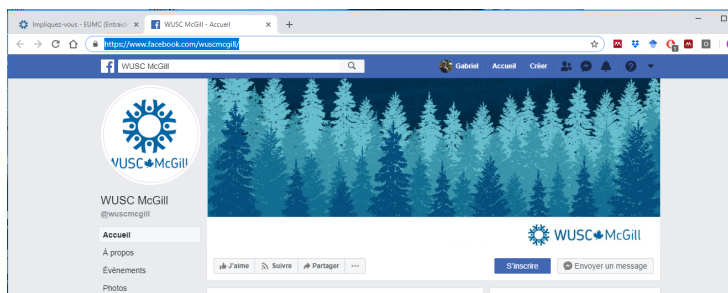
ANNEXE A

Matériel d'enseignement : diapositives du groupe avant

Parrainage d'un étudiant



<https://www.facebook.com/wuscmcgill/>



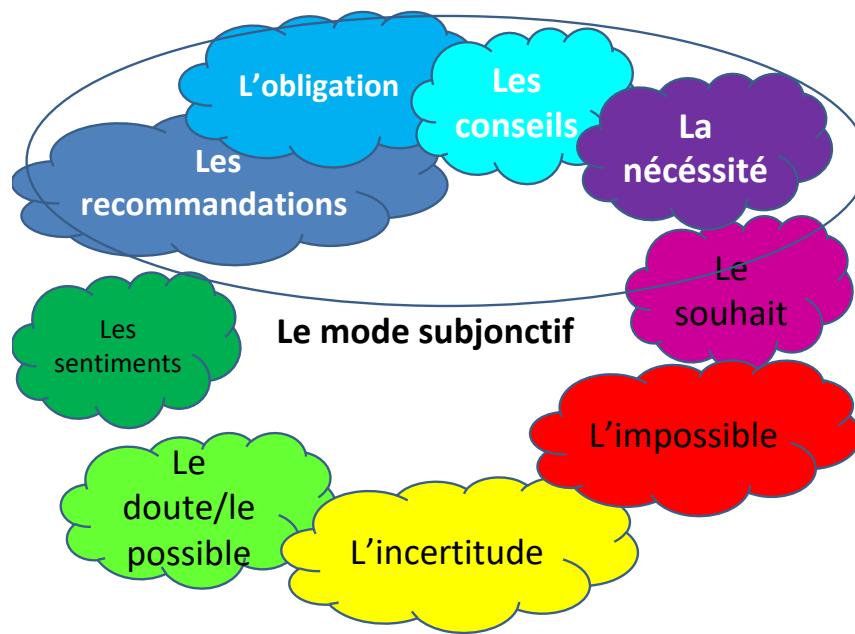
Pré-tâche

- Regarder la vidéo suivante
- <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2015/12/27/001-refugies-syriens-defis-eglise-syriaque-st-jacques.shtml>



Conseils à une famille syrienne

- Il faut que vous trouviez un logement.
- Vous devriez inscrire vos enfants à l'école.
- Il serait utile que vous suiviez des cours de français.



Le subjonctif

- Utilisation/sens
- Formation
- Exercices

Donner des conseils

- Il faut que vous apportiez des vêtements chauds.
- Il est essentiel que vous ayez des bottes d'hiver.
- Ce serait bien que vous trouviez un logement près du campus.
- Il est urgent que vous ayez votre carte d'assurance-maladie.
- Il serait bon que _____.

Formation – règle générale

Indicatif présent
3^e personne du pluriel

Terminaisons du subjonctif
-e, -es, -e, -ions, -iez, -ent

- | | | |
|-------------------------|-----------|---------------------------|
| • Ils apprennent | -que j' | apprenne <u>e</u> |
| • Ils finissent | -que tu | finisse <u>s</u> |
| • Ils prennent | -qu'il | prenne <u>e</u> |
| • Ils aiment | -que nous | aimio <u>ns</u> |
| • Ils demandent | -que vous | demandie <u>z</u> |
| • Ils augmentent | -qu'ils | augment <u>ent</u> |

Mais attention – verbe à deux radicaux

Indicatif présent

Je reçois

Tu reçois

Il reçoit

Nous recevons

Vous recevez

Ils reçoivent

Nous buvons/Ils boivent

Nous prenons/Ils prennent

Subjonctif

que je reçoive

que tu reçoives

qu'il reçoive

que nous recevions

que vous receviez

qu'ils reçoivent

que nous buvions

que vous preniez

Pour les verbes en « er » : presque pareil

Je regarde

Tu regardes

Il regarde

Nous regardons

Vous regardez

Ils regardent

- que je regarde
- que tu regardes
- qu'il regarde
- que nous regard*i*ons
- que vous regard*i*ez
- qu'ils regardent

Pour « nous » et « vous » :
subjonctif = imparfait

Imparfait

Subjonctif

Nous arrivions	que nous arrivions
Vous sentiez	que vous sentiez
Nous prenions	que nous prenions
Vous receviez	que vous receviez

Avoir	Être	Faire	Aller
Que j'aie Que tu aies Qu'il/elle/on ait Que nous ayons Que vous ayez Qu'ils aient	Que je sois Que tu sois Qu'il/elle/on soit Que nous soyons Que vous soyez Qu'ils soient	Que je fasse Que tu fasses Qu'il/elle/on fasse Que nous fassions Que vous fassiez Qu'ils fassent	Que j'aille Que tu ailles Qu'il/elle/on aille Que nous allions Que vous alliez Qu'ils aillent
Savoir	Pouvoir	Vouloir	
Que je sache Que tu saches Qu'il/elle/on sache Que nous sachions Que vous sachiez Qu'il sachent	Que je puisse Que tu puisses Qu'il/elle/on puisse Que nous puissions Que vous puissiez Qu'ils puissent	Que je veuille Que tu veuilles Qu'il/elle/on veuille Que nous voulions Que vous vouliez Qu'ils veuillent	

À votre tour!

- Il faut que vous arriviez (arriver) à l'heure au rendez-vous.
 - Il est important que tu boives (boire) de l'eau.
 - Ce serait bien que nous prenions (prendre) notre temps.
 - Il est urgent que vous ayez (avoir) un compte bancaire canadien.
-
- Il vaudrait mieux qu'il dorme (dormir) un peu plus.
 - Il est essentiel que vous mettiez (mettre) votre tuque avant de sortir.
 - Ce serait fantastique qu'il reçoive (recevoir) un prix pour son excellent travail.
 - J'apprécieraï que vous veniez (venir) me voir si vous avez des questions.

- Il est essentiel que vous partiez (partir) en vacances pour vous reposer un peu.
- Je voudrais que tu finisses (finir) tous tes travaux avant vendredi.
- Ils apprécieraient que vous soyez (être) là à l'heure.
- C'est nécessaire que tu te fasses (faire) de nouveaux amis.

Donner des conseils à un étudiant réfugié

Tâche

- Individuellement, trouver entre 5 et 10 conseils pour la vidéo à préparer.

Travail d'équipe

- En équipe de 4 ou 5, présentez chacun des conseils, discutez-en et choisissez les cinq conseils qui seront pris pour la vidéo.

Vidéo : conseils

- Au moyen d'un téléphone intelligent, filmez chacun d'entre vous pour donner des conseils.
- La vidéo doit durer 2-3 minutes.
- Envoyez la vidéo au professeur.

Post-tâche

Tâche 2

L'hiver à Montréal

Il faut que vous en profitiez!

Quelles activités aimez-vous faire l'hiver?



Connaissez-vous le Carnaval de Québec?



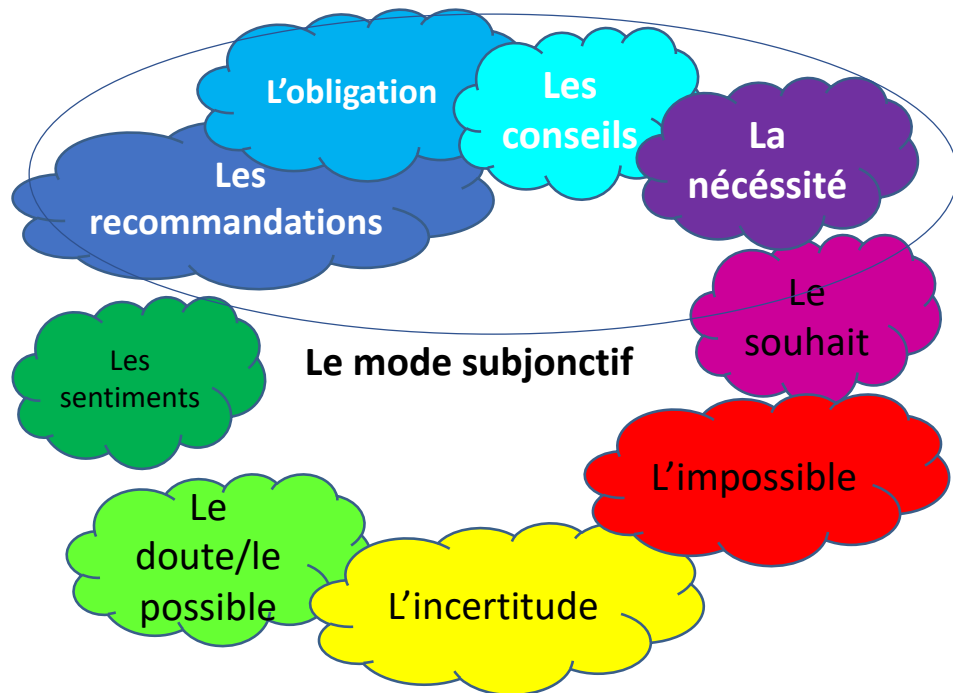
McGill organise son carnaval d'hiver



Vous faites partie du comité organisateur

Vous devez évaluer des propositions d'activités soumises par des étudiants.

1. Vous devez établir vos critères de sélection (3)
2. Vous lisez chacune des propositions
3. Vous en éliminez une
4. Vous donnez des recommandations pour la proposition refusée



Exemple de critères

- Nous voudrions que les activités soient gratuites.
- Il est important que les activités soient sécuritaires.
- Ce serait bien que les activités aient lieu sur le campus.
- C'est essentiel que _____.
- Il vaut mieux que _____.

Exemples de recommandations

- J'aimerais que vous précisiez (préciser) le budget de l'activité.
- Ce serait bien que vous proposiez (proposer) une solution en cas de mauvais temps.
- Il est nécessaire que vous réduisiez (réduire) la durée de l'activité.
- Nous voudrions que l'activité ait (avoir) lieu sur le campus.

Recommandations

- J'apprécierais que votre proposition soit (être) envoyée par courriel.
- C'est important que vous respectiez (respecter) les critères de sélection.
- Nous aimerions chaque étudiant puisse (pouvoir) participer aux activités.
- Il est urgent que nous sachions (savoir) de combien d'argent vous avez besoin.

Expressions utiles

- Falloir que : il faut que...
- Vouloir que : nous voudrions que...
- Aimer que : nous aimerions que...
- Être nécessaire que : il est nécessaire que...
- Être important que : il est important que...
- Valoir mieux que : il vaut mieux que...
- Être essentiel que : il est essentiel que...
- Être urgent que : il est urgent que...
- Apprécier que : nous apprécierions que...
- Être bien que : ce serait bien que...

Tâche : travail de groupe

Post-tâche : Élimination commune d'une proposition

ANNEXE B

Consignes données aux enseignants

Tâche 1: Déroulement de la tâche
Enseignement avant la tâche

<p>Mise en contexte 5 min Début 13 h 05 Fin : 13 h 10</p> <p>L'association d'entraide universitaire mondiale de McGill (WUSC McGill) dispose d'un programme de parrainage d'étudiants réfugiés. Des étudiants réfugiés venant de pays francophones feront leur arrivée à McGill en janvier pour le semestre d'hiver. Afin de bien préparer leur arrivée, WUSC vous demande de produire une courte vidéo dans laquelle vous leur donnerez des conseils.</p> <p>Site Web du groupe de McGill : https://www.facebook.com/wuscmcgill/ https://wusc.ca/fr/impliquez-vous/</p>
<p>Prétâche : 35 min Début : 13 h 10 Commencer la grammaire : 13 h 15 Fin de la grammaire : 13 h 30 Fin : 13 h 45</p>
<p>Modélisation Montrer la vidéo suivante : 2 min http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2015/12/27/001-refugies-syriens-defis-eglise-syriaque-st-jacques.shtml Remue-méninges : conseils pour la famille syrienne : 5 min</p> <p>Enseignement de la grammaire : 15 minutes</p> <p>Individuellement : Les étudiants écrivent une liste de 5 à 10 conseils pour préparer l'arrivée d'un étudiant réfugié à Montréal. (12 min)</p>
<p>Tâche : 25 min. Début : 13 h 45 Fin : 14 h 10</p> <p>En groupe de 4 ou 5, les étudiants discutent des conseils qu'ils ont trouvés et doivent s'entendre sur 5 conseils qui figureront dans la vidéo.</p>
<p>Post-tâche : 15 min Début : 14 h 10 Fin : 14 h 25</p> <p>En groupe, les étudiants utilisent un téléphone intelligent pour enregistrer leur vidéo. Ils envoient la vidéo au professeur.</p> <p>Créez une courte vidéo de type « top 5 » avec les conseils sélectionnés par votre équipe. Ensuite, vous aurez la chance de voter pour la vidéo qui sera envoyée au WUSC McGill.</p>

Déroulement de la tâche 2

Avant

Finir au maximum à 13 h 50 pour avoir le temps de faire le post-test 1

Mise en contexte 5 min Mise en contexte : Présentation du carnaval d'hiver Remue-méninge en grand groupe : demander aux étudiants de parler des activités qu'ils aiment faire pendant l'hiver. (2-3 min) Demander si des étudiants ont déjà participé au Carnaval de Québec. (2-3 min) Début : 13 h 05 Fin : 13 h 10
Prêtâche : 17 min Début : 13 h 10 Début de la grammaire : 13 h 12 Fin de la grammaire : 13 h 19 Fin : 13 h 27
<u>Activité 1 (prêtâche) : J'identifie des critères de sélection</u> (20 min) Présenter la tâche aux étudiants : organiser un carnaval d'hiver à McGill : 1 min Procéder à l'enseignement de la grammaire : 7 min En équipe, les étudiants doivent faire un remue-méninges pour trouver les trois critères de sélection dont ils se serviront pour sélectionner les activités à inclure dans le carnaval = 7 min
Tâche : 20 min. Début : 13h27 Fin :13h47
<u>Activité 2 (tâche) : Je choisis des activités et fais des recommandations</u> (20 min) Consignes données aux étudiants : a) Lisez les propositions. b) En fonction de vos critères de sélection, vous devez éliminer une proposition. c) Rédigez une recommandation aux auteurs de la proposition refusée dans laquelle vous justifiez votre refus et vous formulez des recommandations pour que leur activité ait plus de chances d'être sélectionnée l'année prochaine.
Post-tâche : 8 min Début : 13 h 47 Fin :13 h 55
Chaque groupe présente la proposition qu'il a éliminée S'il reste du temps, s'entendre sur une proposition à éliminer pour la classe.

ANNEXE C

Formulaire sur les renseignements généraux des
participants

Pour les étudiants

Research Project : « Enseignement de la forme intégré à une tâche communicative :
avant, pendant ou après »

Background information

Name : _____

Age: _____ years old

First language learned: _____

Others languages learned: _____

Numbers of years you have learned French: _____

How would you rate your level of french:

1	2	3	4	5	6
Beginner	Elementary	Low intermediate	High Intermediate	Advance	Native-like

Pour les enseignants

Projet de recherche : « **Enseignement de la forme intégré à une tâche communicative : avant, pendant ou après** »

Formulaire à l'intention des enseignants

Nom : _____

1. Depuis combien de temps enseignez-vous le français? _____
2. Quelle formation avez-vous suivie? _____
3. Est-ce que le français est votre langue première? _____
4. Dans la négative, depuis combien de temps parlez-vous français? _____
5. Quand vous prévoyez un enseignement de la grammaire au sein d'une activité, préférez-vous le faire :

☐ Au début de l'activité

☐ Pendant l'activité

☐ Après l'activité
6. Sur une échelle de 1 (pas du tout à l'aise) à 10 (très à l'aise), dans quelle mesure vous sentez-vous à l'aise avec un enseignement basé sur la tâche? _____

ANNEXE D

Test d'imitation sollicitée

Test d'imitation sollicitée

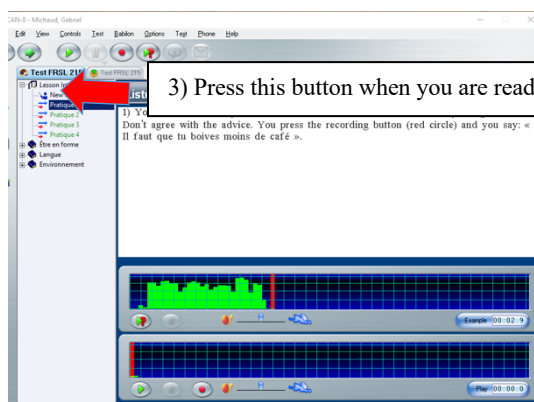
Name : _____

Consignes

The following sentences offer advice relating to three topics: getting in shape, learning a language and protecting the environment. After listening to each sentence, on this document, check “Agree” or “Disagree” beside the corresponding number of the CAN-8 question if you think it is a good advice or not. Next, press the red circle button to record and repeat the sentence once in correct French. After you record, move on to the next question. Try to answer the questions as fast as you can.

Pratique

- 1) You hear: « Il faut que tu boives moins de café ». You indicate on this sheet if you Agree or Don't agree with the advice. You press the recording button (red circle) and you say: « Il faut que tu boives moins de café » and press pause when you are finished.
You press the pause button when you are finished recording.
- 2) You hear : « Tu dois recycle les bouteilles de plastique ». You indicate if you Agree or Don't agree with the advice. You press the recording button (red circle) and you say: « Tu dois recycler les bouteilles de plastique » and press pause when you are finished.
- 3) You hear: « J'aimerais que tu prends des vitamines ». You indicate if you Agree or Don't agree with the advice. You press the recording button (red circle) and you say: « J'aimerais que tu prennes des vitamines » and press pause when you are finished.
- 4) You hear : « Tu dois manger des fruits et des légumes. » You indicate if you Agree or Don't agree with the advice. You press the recording button (red circle) and you say: « Tu dois manger des fruits et des légumes. » and press pause when you are finished.



3) Press this button when you are ready to move to the next question.

2) Press pause when you are finished

1) You hear the sentence once. Be ready. Press the red circle to record yourself.

Practice		
Questions	Agree	Don't agree
1		
2		
3		
4		

Advice for getting in shape		
Questions	Agree	Don't agree
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Advice for learning a language		
Questions	Agree	Don't agree
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		

Advice for protecting the environment		
Questions	Agree	Don't agree
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

Transcriptions des enregistrements (non visibles pour les participants)

Prétest

Conseils d'un entraîneur pour être en forme

1. J'aimerais que vous preniez les escaliers tous les jours. (10)
2. Il faut que vous buviez beaucoup d'eau. (8)
3. Selon moi, tu devrais boire d'eau régulièrement (8).
4. Il faut que vous courez sur le Mont-Royal l'hiver. (11)
5. Je veux que tu bois du lait tous les jours. (10)
6. J'apprécierais que vous fassiez de l'exercice tous les jours. (11)
7. Il est nécessaire que vous êtes en bonne santé. (9)
8. Le vélo est le meilleur moyen de transport (8).
9. Ce serait bien que tu fais de l'exercice plus souvent. (11)
10. Il vaut mieux que vous réduisez votre consommation de sucre. (10)

Conseils d'un professeur pour apprendre une langue

11. Il faut que vous parlez le plus souvent possible. (9)
12. Tu besoin de prendre ton temps pour parler (8).
13. Ce serait bien que tu apprennes des mots de vocabulaire. (10)
14. Je veux que vous regardiez des émissions de télévision. (9)
15. Il est important que tu lis des articles de journaux. (10)
16. Il faut étudier les règles de grammaire très souvent (9).
17. Il est essentiel que vous écoutiez les conseils du professeur. (10)
18. Il est essentiel que tu rends un bon travail. (9)
19. Il est nécessaire que vous apportez votre ordinateur. (9)
20. Il vaut mieux que les étudiants puissent venir en cours tôt. (11)
21. Il est important que vous n'ayez pas peur de parler. (11)

- 22. **Il est essentiel que vous révisiez vos notes chaque jour. (11)**
- 23. Je te conseille de trouver un partenaire de langue (9).

Conseils pour l'environnement

- 24. **Il est important que vous recyclez les déchets plastiques. (9)**
- 25. Le gouvernement doivent investir dans les énergies renouvelables (8).
- 26. **Il vaut mieux que vous évitiez d'utiliser la voiture. (10)**
- 27. Tu ne devrais surtout pas acheter de voiture (8)
- 28. **Ce serait bien que la population peut s'engager pour l'environnement. (12)**
- 29. **J'aimerais que vous compostez les fruits et légumes. (9)**
- 30. **Il est urgent que nous réduisons les émissions de carbone. (11)**
- 31. Les sacs de plastique doivent être interdits partout (8).
- 32. **Je voudrais que vous vous engagiez dans les questions d'environnement. (11)**

ANNEXE E

Test de jugement de la grammaticalité

Test de jugement de la grammaticalité.

Nom : _____

Consignes

For the following sentences, indicate if the sentence is correct or incorrect. If it is incorrect, make the necessary corrections.

Exemples

	Correct	Incorrect
2. Je suis sorti avec mes amis hier soir.		
3. Je voudrais qu'il part tout de suite.		

	Correct	Incorrect
1. Je voudrais que le gouvernement interdit le carbone.		
2. Il faut que je finis mon devoir avant ce soir.		
3. Il est nécessaire que vous écoutiez vos parents.		
4. Elle n'est pas vieille. Elle est seulement 20 ans.		
5. Il est nécessaire que nous partons tôt pour arriver à l'heure.		
6. Il vaut mieux que vous ne parlez trop fort à la bibliothèque.		
7. Il est important que vous apportez votre ordinateur avec vous.		
8. Ce serait bien que vous fermiez la lumière avant de partir.		
9. Quand j'étais petit, je jouais au soccer l'été.		
10. Ils veulent que nous soyons prêts à 10 h.		
11. Hier, j'ai parti très tôt à l'aéroport.		
12. J'aimerais qu'il peut venir à la fête ce soir.		
13. Ce serait bien qu'il sait parler français.		

	Correct	Incorrect
14. Il est essentiel que vous apportiez votre passeport avec vous.		
15. Je lui ai dit trois fois de venir me voir.		
16. Il faudrait que nous avons plus de temps pour finir.		
17. J'ai pris le métro et je suis arrivé en retard.		
18. Il vaut mieux que vous appeliez à l'avance.		
19. C'est urgent que vous achetiez des bottes.		
20. On aimerait beaucoup que vous chantiez plus souvent.		
21. Elle apprécierait que vous vous occupiez de son chat.		
22. C'est une étudiante très sérieuse et très gentille.		
23. Il est important que tu te sentes en sécurité.		
24. Il est essentiel que tu finisses ton devoir avant de partir.		
25. Il est urgent que vous arrêtez de texter dans l'auto.		
26. Je suis très occupé et je mange toujours chez le restaurant.		
27. Il est nécessaire que vous achetiez des vêtements chauds.		
28. Ce serait bien que vous arriviez un peu plus tôt.		
29. Il vaut mieux que vous apportiez votre parapluie.		
30. Je ne sais pas ce qui s'est passé.		
31. Il faut que tu choisisses un autre livre.		
32. Il est essentiel que vous ne preniez pas la voiture.		

ANNEXE F

Version pilote des tests

Test d'imitation sollicitée -version pilote

Description

Les étudiants entendront les phrases suivantes. Ils devront dire s'ils sont d'accord ou non avec l'énoncé et ils doivent répéter l'énoncé en corrigeant les erreurs, le cas échéant. Le test se fait sur ordinateur au laboratoire des langues de l'Université McGill sur le logiciel CAN-8.

Consignes données aux participants

Vous allez entendre une série de phrases qui concernent des conseils qu'on donne. Après avoir entendu chaque phrase, vous devez indiquer si vous trouvez qu'il s'agit d'un bon conseil ou non. Ensuite, vous répétez l'énoncé. Vous devez corriger les erreurs dans les phrases s'il y en a.

Conseils d'un entraîneur pour être en forme

1. Il faut que tu vas au gym trois par semaine.
2. C'est nécessaire que vous mangiez beaucoup de légumes.
3. J'aimerais que vous prenez les escaliers au lieu de prendre l'ascenseur. (13)
4. Il faut que vous buviez beaucoup d'eau. (8)
5. Il vaut mieux que tu prends ton vélo pour venir à l'Université. (13)
6. Courez sur le Mont-Royal même s'il pleut.
7. Prenez des vitamines chaque jour parce que c'est bon pour la santé.
8. Il faut que tu bois du lait tous les jours.
9. Une visite régulière chez le médecin est nécessaire pour que vous soyez en santé. (14)
10. Je serais heureux que vous faites de l'exercice tous les jours.

Conseils d'un professeur pour apprendre une langue

11. Il faut que vous parlez le plus souvent possible. (9)
12. C'est nécessaire que tu apprends des mots de vocabulaire. (10)
13. Je veux que vous regardez des émissions de télévision. (9)
14. Il est important que tu lis des articles de journaux. (10)
15. Je trouve que vous devez poser des questions au professeur. (10)
16. J'aimerais que vous étudiez les règles de grammaire. (9)
17. Il est essentiel que vous révisiez vos notes chaque jour.

Conseils pour un ou une premier.ère ministre

18. Je veux que vous preniez des décisions raisonnables. (8)
19. Je voudrais qu'elle fait attention à l'éducation.
20. Il faut que vous ayez de l'expérience en économie. (10)
21. Vous devez être ouvert pour que les gens aient confiance en vous. (12)
22. Il faut plus d'argent en santé pour que les médecins soient mieux payés. (14)
23. Il faut qu'elle connaisse bien le système de santé. (10)
24. Il est nécessaire qu'il sache parler français et anglais. (10)
25. Il est nécessaire qu'elle comprend les enjeux linguistiques du pays.
26. Vous devez parler anglais et français pour que les gens comprennent vos discours. (13)
27. Je veux qu'il est un modèle d'intégrité
28. J'aimerais qu'elle investisse beaucoup dans la culture.
29. Il est important qu'il aille rencontrer les citoyens dans toutes les provinces.
30. Il faut qu'elle est à l'écoute de chaque citoyen.
31. Il est nécessaire qu'il dit toujours la vérité.
32. Il est important qu'elle prenne des « selfies » avec tout le monde
33. Je serais heureux qu'il fasse une plus grande place à la protection de l'environnement.
34. Il est nécessaire qu'il joue au hockey.
35. Il est important que les citoyens sont en santé
36. Je veux qu'il regarde la télé tous les jours.
37. Il faut que vous lui posez beaucoup de questions.
38. Il est possible qu'il fasse des erreurs.
39. Il est nécessaire qu'il est marié
40. Je pense qu'il doit avoir des enfants.

Test de jugement de la grammaticalité- Version pilote

Nom : _____

Consignes

Pour les phrases suivantes, dites si la phrase est grammaticale ou non grammaticale. Si vous jugez que la phrase n'est pas grammaticale, corrigez-la pour la rendre grammaticale.

Exemple

	Correct	Incorrect
1. Il faut que tu prennes le métro pour aller travailler.	X	
2. Je voudrais qu'il part ^{parte} tout de suite.		X

	Correct	Incorrect
1. Il faut que tu prennes le métro pour aller travailler.		
2. Je voudrais que le gouvernement interdise le carbone.		
3. Il faut que je finis mon devoir avant ce soir.		
4. J'aimerais que tu viens me voir demain matin.		
5. Je vais aller au mariage avec lui à moins qu'il ne reçoit pas d'invitation.		
6. Il est nécessaire que nous partions tôt pour arrive à l'heure.		
7. Il vaut mieux que vous ne parlez trop fort à la bibliothèque.		
8. Tes grands-parents veulent que tu leur écris plus souvent.		
9. Il est important que vous apportez votre ordinateur avec vous.		
10. Je vais éteindre la lumière pour que vous pouvez voir.		
11. Il faut être patient avec les étudiants pour qu'ils apprennent bien.		
12. Ils veulent que nous soyons prêts à 10 h.		

13. Il est important que tu fais attention en traversant la rue.		
14. Je suis certain qu'il pleuve demain.		
15. J'aimerais qu'il puisse venir à la fête ce soir.		
16. Mes parents voudraient que je devienne médecin.		
17. Je pense qu'elle ne comprend pas ce qu'on doit faire.		
18. Je suis sûr qu'il sait parler français.		
19. Je te le répète pour que tu comprends bien.		
20. Il faudrait que nous avons plus de temps pour finir.		
21. Il est certain qu'ils viendront vous rejoindre.		
22. Il vaut mieux que vous appeliez à l'avance.		
23. Il est allé au parc même s'il pleut.		
24. On aimerait que vous chantiez plus souvent.		
25. Il est sûr qu'il y ait des avantages à habiter au centre-ville.		
26. Il est parti parce qu'il soit en retard.		
27. Il est important que tu te sentes en sécurité.		
28. Nous serions très heureux que tu viens rester chez nous.		
29. Il me faudrait un autre emploi pour que je puisse travailler à pied.		
30. Je suis parti parce que je dois finir d'étudier pour mon examen.		
31. Il est allé au parc même s'il pleut.		
32. Marie est arrivée en retard, même si elle soit partie tôt.		
33. Parle plus fort afin qu'elle comprenne mieux.		

34. Allume la lumière afin que je puisse mieux voir.		
35. Je suis content que tu viennes me voir ce soir.		
36. C'est nécessaire que tu fasses tous les exercices.		
37. Il vaut mieux que vous apportiez votre parapluie.		
38. Il faut que tu choisisses un autre livre.		
39. Je pense que c'est la bonne chose à faire.		
40. Je sais qu'il veut ce cadeau pour son anniversaire.		

ANNEXE G

Formulaires de consentement

GENERAL INFORMATION AND CONSENT FORM

« Enseignement de la forme intégré à une tâche communicative : avant, pendant ou après »

Research Student : Gabriel Michaud, doctoral student, Département de
didactique, Université de Montréal
Research Director : Ahlem Ammar, professeure titulaire, Département de
Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation,
Université de Montréal

You are invited to participate in a research project. Before consenting, please take the time to read and understand the participation requirements. Do not hesitate to ask any question or seek any clarification from the person presenting you this document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Purpose of the Study

The aims of this study are as follows: 1) Determine how French as a Second Language students acquire grammatical knowledge as part of a communicative task; and 2) Determine how individual differences can influence the learning process. The results of this research will be used as part of the principal investigator's PhD thesis which seeks to contribute to the academic literature on how to improve language learning.

2. Research Participation

As part of this research project, you will be asked complete two tasks. For the first task, you will be required to give advice to a new arrival in Montreal during the winter months. This task should take approximately 60 minutes. During the second task, you will be asked to give recommendations to employees on how to improve their work performance. This task should take approximately 50 minutes. As part of both tasks, you will receive a grammatical lesson explaining the subjunctive. This lesson will take approximately 10-15 minutes. The lesson prior to the completion of the first task will be required to complete two grammar tests. The first is a written grammar test where you will have to correct sentences containing errors while the second test is an oral grammar test where you will hear sentences containing a mistake and be asked to repeat the phrase but in its correct form. The two tests require approximately 20 minutes to complete and will be done in the classroom. You will be asked to complete the tests again upon immediate completion of the second task and two weeks following the completion of the second task. At the completion of the study, you will be provided with pre-test and post-test results as part of a formative evaluation. You will also be asked to complete a computer-based test that measures how you learn a second language. This involves, for example, answering

vocabulary and syllable recognition questions. This test takes approximately 20 minutes and will take place outside the classroom at the AMLF laboratory. Different time slots will be made available to you to complete aptitude test. During both tasks (60 minutes and 50 minutes), classroom interactions will be recorded. A digital recorder will be placed on the teaching desk and digital recorders will be on individual tables during small group work. Oral and written work related to the execution of tasks (ex. giving advice, making recommendations) will also be analyzed.

3. Risks and inconveniences

Other than the time dedicate to the research project, there are no risks associated with participation in this research. Should you at any time feel any level discomfort affecting your willingness to participate, do not hesitate to advise the researcher.

4. Advantages and benefits

By participating in this research you are helping to identify how to improve grammar language acquisition among students, a common challenge among students learning French as a second language. As well, your participation will contribute to academic research in this domain and improve pedagogical best practices.

5. Confidentiality

All personal information provided will remain confidential. Only the lead project researcher and the academic advisor will have access to this information. No information which would allow you to be identified or associated with this study will be published. All participants will be attributed a participation code and only the lead researcher and his team will have access to identify information corresponding to the participation codes. Data associated with this research will be maintained in a locked filing cabinet at primary research offices located at l'Université de Montréal. Transcribed recordings and all personal information will be destroyed within 7 years following the completion of the research project. Transcriptions may be used to analyze the type of interaction that took place in the accomplishing of tasks. Only information not susceptible to identifying a participant identity may be conserved beyond the 7 year period.

6. Transmission of Results

Research results will be made available to participants in a written document in the language of their choice.

7. Compensation

To thank you for your participation, a \$25 gift card will be randomly attributed to a participant. The winner will be contacted by e-mail.

8. Right of Withdrawal

Your participation in this research project is entirely voluntary and you may withdraw at any time, signaling your choice verbally, without requirement to justify your decision, and with no consequence to you. If you decide to withdraw from the research project, you may contact the research lead at the phone number indicated below.

Upon your withdrawal, all data associated with your participation will be destroyed. Once research results have been published, however, it will not be possible to disassociate data and analysis stemming from your participation in the project.

The recording pertaining to a participant cannot be withdrawn because it is associated to other recordings. However, the researcher will disregard parts of this recording during data analysis.

B) CONSENT

Participant Declaration

- I understand that I can take time to reflect before granting consent or not to participating in this research project.
- I can pose questions to the research team until I feel that I have received a satisfactory answer to my query.
- I understand that by participating in this research project, I do not renounce any of my rights or discharge the researchers of any of their responsibilities.
- I have familiarized myself with this information and consent from and I accept to participate in this research project.
- I accept to participate in a random draw for a \$25 gift card. Yes / No
- I wish to be contacted to receive information of the results of this research project. Yes / No

Participant Signature : _____ Date : _____

Last Name : _____ First Name : _____

E-mail: _____ (only if you have indicated that you wish to participate in the gift card draw and/or wish to receive research results)

Researcher commitment

I have explained to participants the conditions of their participation in this research project. I have explained to the best of my ability to questions posed and I am confident of the participant's understanding. I, along with my research team, commit to respecting all that has been communicated and agreed to by way of this information and consent form.

A signed copy of this form will be provided to the participant.

Signature of Researcher : _____ Date :
08/01/2019
(or their representative)

Last Name : Michaud First Name : Gabriel

For all questions relating to this study, or to signal your desire to withdraw, please contact Gabriel Michaud at phone number XXX XXX-XXXX or by e-mail at [X](#).

For any concern relating to your rights or the responsibility of researches regarding your participation in this research project, please communicate with the *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* by e-mail at cerp@umontreal.ca, by telephone at 514-343-6111 poste 1896 or consult the following website : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Any complaints relating to your participation in this research project can be addressed to the Ombudsman de l'Université de Montréal by calling XXX XXX-XXXX or by e-mail at ombudsman@umontreal.ca **(note that the office of the Ombudsman accepts collect calls).**

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Enseignement de la forme intégré à une tâche communicative : avant, pendant ou après »

Chercheur étudiant : Gabriel Michaud, étudiant au doctorat, Département d
didactique, Université de Montréal

Directrice de recherche : Ahlem Ammar, professeure titulaire, Département de
Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation,
Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

B) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à 1) déterminer comment les apprenants de français langue seconde acquièrent des connaissances grammaticales dans le cadre d'une tâche communicative et 2) déterminer la façon dont des différences individuelles peuvent influencer le processus d'apprentissage. Les résultats de la recherche seront utilisés dans le cadre de la thèse de doctorat du chercheur principal.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à faire un enseignement de deux tâches qui font partie du programme du cours. La recherche s'étendra sur quatre cours. Au premier cours, les apprenants effectueront le prétest (20-30 minutes) au laboratoire des langues. Au cours suivant, vous ferez la première tâche (donner des conseils) qui durent tout le cours dans la classe. Vous effectuerez un enseignement grammatical du subjonctif soit avant la tâche, soit pendant la tâche, soit après la tâche ou n'effectuerez pas d'enseignement grammatical selon la condition qui vous sera attribuée. Au cours suivant, vous effectuerez la deuxième tâche (conseils au travail) qui dure 50 minutes. Vous effectuerez un enseignement grammatical du subjonctif soit avant la tâche, soit pendant la tâche, soit après la tâche ou n'effectuerez pas d'enseignement grammatical selon la condition qui vous sera attribuée. À la fin de la deuxième tâche, il y aura le post-test immédiat (20 minutes). Enfin, deux semaines plus tard, il y aura le post-test différé (20 minutes). Votre enseignement sera enregistré au moyen d'un enregistreur numérique

placé sur le bureau. Les interactions entre les participants seront également enregistrées au moyen d'un enregistreur numérique.

De plus, afin de mieux connaître le profil sociodémographique des enseignants, nous vous demanderons de remplir un court questionnaire qui devrait prendre quelques minutes à remplir. Le chercheur vous remettra le questionnaire au début de la recherche. Vous pouvez le remplir à votre bureau et le remettre dans le pigeonier du chercheur.

3. Risques et inconvénients

Outre le temps consacré au projet de recherche, vous ne courez pas de risques particuliers en participant à celui-ci. Toutefois, si vous ressentez un quelconque inconfort pendant la recherche, n'hésitez pas à communiquer avec le chercheur.

4. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, vous nous aiderez à identifier les pratiques enseignantes susceptibles de vous aider à améliorer l'apprentissage de la grammaire, un volet qui pose d'importants problèmes aux apprenants de français langue seconde. Votre participation à la recherche pourra également contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Seul le chercheur principal et la directrice de recherche y auront accès. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls le chercheur et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un classeur verrouillé à clé de la chercheuse principale à l'Université de Montréal. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Les transcriptions pourront être utilisées pour analyser le type d'interactions qui ont lieu pendant l'accomplissement des tâches. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Transmission des résultats

Les résultats seront transmis aux participants dans un document écrit dans un langage accessible.

7. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation à l'étude.

8. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

L'enregistrement propre à un enseignant ne pourra pas être retiré, car il est associé à d'autres enregistrements. Toutefois, le chercheur pourra ne pas en tenir compte lors de l'analyse des données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- J'accepte d'être contacté pour recevoir des informations concernant les résultats de la recherche Oui/Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Courriel : _____ (si vous souhaitez obtenir les résultats de la recherche ou participer au tirage au sort)

Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Une copie signée du formulaire sera remise au participant.

Signature du chercheur : _____ Date : _____
08/01/2019
(ou de son représentant)

Nom : Michaud Prénom : Gabriel

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Gabriel Michaud au numéro de téléphone XXX-XXX-XXXX ou à l'adresse courriel [X](#).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

ANNEXE H

Données statistiques supplémentaires

Information sur l'aplatissement et l'asymétrie de la distribution des données

Test de jugement de la grammaticalité

	Pré-test	Post-test immédiat	Post-test différé
	N= 155	N = 155	N = 155
Aplatissement	-1,22	-1,03	0,279
Erreur type	0,195	0,195	0,195
Asymétrie	0,905	0,174	-1,01
Erreur type	0,387	0,387	0,387

Test d'imitation sollicitée

	Pré-test	Post-test immédiat	Post-test différé
	N= 160	N = 160	N = 160
Aplatissement	1,72	0,42	0,549
Erreur type	0,192	0,192	0,192
Asymétrie	3,32	-0,962	-0,623
Erreur type	0,381	0,381	0,381

Composantes du test d'aptitude

	LLAMA D	LLAMA F	LLAMA B	LLAMA E
	N= 159	N = 161	N = 160	N = 160
Aplatissement	-0,299	-0,51	-0,198	-3,44
Erreur type	0,192	0,191	0,192	0,192
Asymétrie	-0,638	-0,629	-0,809	14
Erreur type	0,383	0,38	0,381	0,381